

Universität Hildesheim
Fachbereich I, Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Diplomarbeit

zur Erlangung des Hochschulgrades Diplom-Pädagoge

**Zur Bedeutung des Wandels der Kindheit in der
Bundesrepublik Deutschland für die Grundschule unter
besonderer Berücksichtigung des Fernsehens**

Erstgutachter: Herr Dr. Schubert
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Strang

Vorgelegt von: Arnim Graßhoff
Viewegstraße 30
38102 Braunschweig

Braunschweig, März 2000

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Einleitung	4
2 Wandel der Kindheit	6
2.1 Einige ausgewählte Aspekte veränderter Kindheit	8
2.1.1 Erziehung	8
2.1.2 Familienstrukturen	17
2.1.3 Zeit- und Raumerleben	26
2.2 Abschließende Bemerkungen zum Wandel der Kindheit	31
3 Fernsehen	36
3.1 Die Verbreitung des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland - eine kurze Geschichte des Fernsehens	38
3.2 Die Nutzung des Fernsehens durch Kinder	39
3.2.1 Probleme der Fernsehnutzungsforschung	39
3.2.2 Einige Ergebnisse der Fernsehnutzungsforschung	41
3.2.2.1 Fernsehgeräteausstattung	42
3.2.2.2 Zeitumfang des Fernsehkonsums und andere außerschulische Aktivitäten	43
3.2.2.3 Präferenzen	45
3.2.2.4 Motive für den Fernsehkonsum	46
3.2.3 Zusammenfassung	47
3.3 Die Diskussion über die Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder	49
3.3.1 Die Diskussion seit den 50er Jahren	49
3.3.2 Die aktuelle Diskussion aus pädagogischer Sicht	53
3.3.2.1 Kritische Auseinandersetzung mit den Thesen von GLOGAUER	53
3.3.2.2 Kritische Auseinandersetzung mit den Thesen von THEUNERT, LENSSEN und SCHORB	60
3.3.3 Fazit	67

4 Anforderungen an die Grundschule durch die gewandelte Kindheit	69
4.1 Medienerziehung in der Grundschule	70
4.1.1 Aufgaben und Ziele	70
4.1.2 Zwei Praxisbeispiele für Medienerziehung in der Grundschule	76
4.1.2.1 Beispiel 1: "Im Spiel mache ich mir mein eigenes Fernsehen"	76
4.1.2.2 Beispiel 2: "Spielstraßen sind zum Spielen da"	80
4.1.3 Abschließende Anmerkungen zu den Praxisbeispielen	84
4.1.4 Zur Situation der Medienerziehung in der Grundschule	86
4.2 Vorschläge für eine verbesserte Lehr- und Lernkultur in der Grundschule	92
4.2.1 Offener Unterricht als Ergänzung zum Frontalunterricht	95
4.2.2 Die Bewertung der schulischen Leistungen	101
4.2.3 Regeln und Rituale	103
4.2.4 Die Ausweitung der Betreuungszeiten	106
4.2.5 Die Umsetzung der Vorschläge in der Grundschule	107
 5 Ausblick	 111
 Literaturverzeichnis	 113
 Eidesstattliche Erklärung	

1 Einleitung

Ich habe von 1996 bis 1998 für die Evangelisch-Lutherische Propstei Braunschweig im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit nach §§ 27 und 29 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis vierzehn Jahren betreut. Der Hauptanteil der Gruppe bestand dabei aus Grundschulkindern. Ich konnte während dieser Tätigkeit unter anderem Einblicke gewinnen, wie Kinder heute aufwachsen und in vielen Gesprächen mit den Grundschullehrern und -rektoren ein wenig erfahren, wie sich heutige Grundschularbeit darstellt.

Ebenso wie diese pädagogische Arbeit hat auch die Mitarbeit am Braunschweiger Kinder- und Jugendtelefon, die ich seit 1994 leiste, dazu geführt, daß ich ein großes Interesse dafür entwickelte, wie heutige Kinder im Grundschulalter aufwachsen, welche Veränderungen sich im Vergleich zu früheren bundesdeutschen Kindheiten ergeben haben und wie sich die Grundschule darauf einstellen kann und eingestellt hat.

Diesen Fragen möchte ich in dieser Arbeit nachgehen, wobei ein besonderer Akzent auf das Fernsehen gelegt wird, denn das Fernsehen ist wohl der Bereich des Wandels von Kindheit, der am kontroversesten diskutiert wird, wie ich zeigen werde.

Wenn ich im Rahmen dieser Arbeit von Grundschulen spreche, dann meine ich die staatlichen Regelgrundschulen. In allen Bundesländern umfaßt die Grundschule die Klassen eins bis vier. Eine Ausnahme bilden dabei die Länder Brandenburg und Berlin, in denen die Kinder von der ersten bis zur sechsten Klasse die Grundschule besuchen (vgl. CARLE 1998, S. 455 f.).¹

Im zweiten Kapitel werde ich zunächst einige zentrale Punkte der Veränderungen heutiger Kindheit darstellen und auch aufzeigen, welchen Stand die Kindheitsforschung bisher erreicht hat.

Im dritten Kapitel steht das Fernsehen im Blickpunkt meiner Ausführungen. Mit diesem Kapitel beschließe ich die Betrachtung des Wandels der Kindheit und der Diskussion darüber, um mich im vierten Kapitel auf dieser Grundlage damit zu befassen, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Grundschule haben.

Hier sind die zentralen Fragen, mit denen ich mich beschäftigen werde, wie sich erstens die

¹Mein Focus richtet sich in dieser Arbeit also auf Kinder im Grundschulalter. Ich schließe mich der Definition von BRÜNDEL/HURRELMANN an, die die Kindheits- von der Jugendphase durch das Einsetzen der Pubertät abgrenzen, die ab dem elften, spätestens 13. Lebensjahr beginnt (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S.32 f.).

Grundschule auf den Wandel einstellen kann und wie sie zweitens tatsächlich darauf reagiert.

Ich werde zum Abschluß dieser Arbeit auf einige Probleme hinweisen, die sich dabei ergeben und einige Rahmenbedingungen benennen, die m.E. geschaffen werden müssen, damit die Grundschule wirkungsvoll in ihrer Arbeit unterstützt wird.

Zur besseren Lesbarkeit werde ich auf die weibliche Personenbezeichnung verzichten und nur die männliche Personenbezeichnung verwenden. Mit der Nennung der männlichen Form ist die weibliche immer mit inbegriffen.²

² Mir ist dabei bewußt, daß weit überwiegend Frauen die Arbeit in der Grundschule leisten (vgl. MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN 1994, S. 37).

2 Wandel der Kindheit

Die Erforschung der Kindheit hat lange Zeit hinter der Erforschung der Jugend zurückgestanden. Das öffentliche und wissenschaftliche Interesse richtete sich auf die Jugend (vgl. OSWALD 1997, S. 71). Erst seit den Werken von ARIES und auch von DE MAUSE zur Geschichte der Kindheit, die in den 70er Jahren in Deutschland veröffentlicht wurden, hat die Kindheitsforschung einen starken Aufschwung erlebt (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 9; GEULEN 1994, S. 17; LEDIG 1988, S. 9).³

Seitdem wird viel und ausführlich über die Kindheit und deren Wandel in der Wissenschaft und in der Öffentlichkeit diskutiert. Es entstanden zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Thema, die kaum noch zu überschauen sind.

Ich werde mich in meiner inhaltlichen Betrachtung auf einige besonders intensiv diskutierte Bereiche beschränken, nämlich auf die zentralen Aspekte

- der Erziehung
- der Familienstrukturen
- des Zeit- und Raumerlebens

heutiger Kinder.

Dieses Kapitel wird anhand dieser drei Bereiche einen kurzen Überblick über den Diskussionsstand in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur veränderten Kindheit geben. Ich werde an einigen Stellen darlegen, in welcher Weise diskutiert und argumentiert wird und wie sich heute der Stand der Forschung darstellt.

Der Wandel der Kindheit und damit der Lebensbedingungen und Lebenszusammenhänge der (heutigen) Kinder ist an Veränderungen gebunden, die die ganze Gesellschaft und damit eben auch die Kinder betreffen (vgl. BRÜGELMANN 1994, S. 54; KRAFT 1999, S. 117 f.; GEULEN 1994, S. 9). Bei den Veränderungen heutiger Kindheit spielt das Fernsehen eine bedeutsame Rolle. Ich befasse mich damit deshalb ausführlich in einem gesonderten Kapitel (siehe Kapitel 3).

Bei den Überlegungen, welche Sozialisationsbedingungen sich heute anders darstellen als früher, grenzen die meisten Kindheitsforscher die Nachkriegszeit und die Wiederaufbauphase Deutschlands (diese bilden meist die eigene Kindheitszeit der Forscher) von der Zeit des allgemeinen Wohlstands, also ca. von 1960 an, ab (vgl. ROLFF/

³ ARIES, P.: Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von HARTMUT VON HENTIG. München 1975
DE MAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 1. Aufl. Frankfurt/Main 1977

ZIMMERMANN 1997, S. 161 f.; PREUSS-LAUSITZ et al 1995, S. 13). Kindheit, wie sie sich heute darstellt, hat sich also kontinuierlich seit den 60er und vor allem den 70er Jahren entwickelt (vgl. FÖLLING-ALBERS 1998, S.59).

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß es *die* Kinder nicht gibt: Es handelt sich bei den Aussagen über den Wandel der Kindheit um die " (...) generellen Entwicklungsleitlinien und Trends. In Einzelfällen kann dies ganz anders aussehen, weil solche Tendenzaussagen die Vielfalt der Lebensentwürfe nicht fassen können (...) und für einen Teil der heutigen Kinder nicht zutreffen." (FERCHHOFF 1994, S. 198) Diesen Aspekt greife ich in den abschließenden Bemerkungen zu diesem Kapitel nochmals auf (siehe Kapitel 2.2).

Ich werde in meinen Ausführungen nicht auf die besondere Situation körperlich und/oder geistig behinderter Kinder eingehen. Auch auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bedingungen des Aufwachsens werde ich keinen gesonderten Bezug nehmen, da ich für alle Kinder bedeutsame Aspekte in den Mittelpunkt meines Interesses stelle.

Schließlich bleibt bei der Betrachtung des Wandels der Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland das Problem, daß bis 1990 zwei Staaten mit zwei unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen auf dem Boden der heutigen Bundesrepublik bestanden haben. Ich beziehe meine Aussagen über frühere Kindheit deshalb, wie die Kindheitsforschung sonst meist auch, auf die damalige Bundesrepublik und nicht auf die DDR. Nach 1990 haben sich die Verhältnisse, in denen Kinder in Ost- und Westdeutschland leben, alles in allem schnell angenähert, zumal die ehemalige DDR schon vor der Wende in ihrer Gesellschaftsstruktur dem Westen ähnlicher war als den anderen sogenannten Ostblockstaaten (vgl. KRÜGER 1996, S. 225; BÜCHNER 1996, S. 21; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 113 f.; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 38), weshalb ich auf eine gesonderte Betrachtung der heutigen Kindheit in den neuen Bundesländern verzichten kann.

2.1 Einige ausgewählte Aspekte veränderter Kindheit

2.1.1 Erziehung

Es ist festzustellen, daß sich die Art der Erziehung vieler, wenn nicht der meisten Kinder heute von der früherer Kindergenerationen unterscheidet. Die Machtbalance zwischen Eltern (bzw. anderen erziehenden Erwachsenen) und Kindern hat sich zugunsten der Kinder verschoben (vgl. BÜCHNER 1990, S. 83; NEUMANN 1997, S. 66). Dennoch kann nicht davon gesprochen werden, daß sie sich aufgelöst hat (vgl. ZINNECKER 1990, S. 33), was sich schon daraus ableiten läßt, daß Kinder in ihrer Entwicklung auf Erwachsene angewiesen sind (wie z.B. BRÜNDEL/HURRELMANN zutreffend beschreiben) (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 13, 48 ff.). Der moderne Erziehungsstil ist heute gekennzeichnet durch eine Verlagerung vom Autoritären hin zu einer sanfteren Art; er wird als liberaler, offener und nicht-direktiv bezeichnet (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 13; NEUMANN 1997, S. 68). Es wird weniger "geohrfeigt", dafür mehr mit dem Kind geredet (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 107). Es herrschen partnerschaftliche Erziehungsformen vor (vgl. BÜCHNER 1995, S. 200), ebenso gleichberechtigte innerfamiliäre Beziehungen zugunsten der Frauen (vgl. RABE-KLEBERG 1995, S. 171). ⁴ Dieser Punkt wird von mir im Zusammenhang mit dem Anstieg der Scheidungsquoten noch einmal thematisiert (siehe Kapitel 2.1.2).

Heute dominierend ist also der Versuch, beim Kind Einsicht zu erzielen. Dies hat BÜCHNER auf die folgende Formel gebracht, die in der Fachliteratur immer wieder zitiert wird, wenn das heutige Erziehungsverhalten Erwachsener analysiert wird: "Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln" (BÜCHNER 1995, S. 196).

Der bis noch vor dreißig Jahren gängige Erziehungsstil war, Kinder den Forderungen der Erwachsenen zu unterwerfen (vgl. BÜCHNER 1995, S. 199). An dieser Stelle muß deutlich gesagt werden, daß sicherlich damalige Erziehung an diesem Leitbild der Unterwerfung orientiert war, daß es aber auch zu dieser Zeit andere Erziehungsformen gab, die den heute bestimmenden glichen.

⁴ Hier ist ZINNECKER und GEULEN zuzustimmen, die feststellen, daß sich die historischen Geschlechterhierarchien abbauen (GEULEN 1994, S. 11; ZINNECKER 1990, S. 36). Allerdings sind Frauen von einer tatsächlichen Gleichberechtigung in Familie und Gesellschaft noch weit entfernt (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 108), was sich auch in der unterschwellig immer noch wirksamen unterschiedlichen Erziehung von Jungen und Mädchen zeigt (vgl. ebenda S. 82 f.).

Der entscheidende Bruch im Erziehungsverhalten hat historisch Ende der 60er Jahre stattgefunden. In der sogenannten Adenauer-Ära ⁵ war das Erziehungsverhalten der Erwachsenen durch die Forderungen von "Fleiß, Ordnung, Gehorsam und Sauberkeit" geprägt (vgl. FÖLLING-ALBERS 1997a, S. 14).

Die Gründe, die für die Liberalisierung der Erziehung angeführt werden, stammen aus verschiedenen Bereichen:

BÜCHNER sieht einen Grund darin, daß mit dem Ende des Wiederaufbaus die Tugenden dieser Phase nicht mehr benötigt werden: "Die meisten Beobachter der Entwicklung der Sozialisationsbedingungen seit 1945 sehen den entscheidenden Umbruch im Übergang vom Nachkriegs-Sparkapitalismus zum Konsumkapitalismus der 60er Jahre (...) Wohlstandsdenken und Überflußproduktion, steigende Massenkaukraft und hohes Konsumniveau verlangen einen flexiblen und konsumfreudigen Zeitgenossen, dessen Verhaltensstandards und Umgangsnormen - ökonomisch wie moralisch - von den Fesseln dieser Nachkriegszeit befreit sind." (BÜCHNER 1995, S. 199)

Ein weiterer Grund wird darin gesehen, daß heute ein Konkurrenzkampf um knapper werdende privilegierte berufliche und soziale Positionen besteht, wie BÜCHNER in Anlehnung an ULRICH BECK feststellt (vgl. BÜCHNER 1994, S. 167 f.). ⁶ Es besteht die Angst, daß Kinder in der heutigen sogenannten Leistungsgesellschaft nicht mehr mithalten können, zumal Kinder heute (insbesondere in der Mittelschicht) durch Bildung und Erziehung Mittel familialen Aufstiegs sein sollen (vgl. ZEIHNER 1995, S. 180). Die Argumentation lautet nun, daß Kinder nur durch die beschriebenen Erziehungsformen später in der Arbeitswelt bestehen können, da nur die liberalere Erziehung es den Kindern ermöglicht, die dort notwendigen Schlüsselqualifikationen möglichst früh zu erlernen, wie z.B. Sprachbeherrschung, Kreativität, Teamworkfähigkeit, sich besprechen können, rationale statt emotionale Auseinandersetzungen führen können und zwar bei Verzicht auf Zwang und Gewalt (vgl. RABE-KLEBERG 1995, S. 174 f.). Deshalb richtet sich der Erziehungsstil am Leitbild kindlicher Selbständigkeit aus (vgl. NEUMANN 1997, S. 70; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 78; BÜCHNER 1990, S. 83).

Ein dritter Grund für die Veränderung des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses wird von vielen Autoren darin gesehen, daß die Kinder Sinnstiftung für die Eltern sein sollen:

⁵ Die Zeit wird nach Konrad Adenauer benannt, der von 1949 bis 1963 Kanzler der Bundesrepublik Deutschland war.

⁶ BECK, U. : Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986

Kinder erscheinen nach dieser Argumentation als "Gegenstand der Selbstverwirklichung der Eltern", als deren "emotionaler Bezugspunkt" (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 16; GEULEN 1994, S. 12; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 21; LEDIG 1988, S. 14).

Alle drei Begründungen, die angegeben werden, warum sich heutige Erziehung liberaler darstellt als vor 30 Jahren, sind m.E. nicht sehr plausibel:

Der erste Erläuterungsansatz sieht in der veränderten Lebens- bzw. Reproduktionsweise, also im Aufkommen des Konsums, den Grund dafür. Mir scheint aber wenig einleuchtend, warum der "konsumfreudige Zeitgenosse" anders erzogen werden muß, um am Konsum teilhaben zu können, zumal BÜCHNER selbst feststellt, daß die jungen Menschen in der Zeit des "Sparkapitalismus" gerade hart arbeiteten, um sich etwas leisten zu können: "Wenn ich bedenke, was ich getan habe, um einen Plattenspieler zu kriegen. Ich hab' in einer Tongrube als Sechszehnjähriger Steine verladen, bis mir die Haut in Fetzen flog (...)" (ROLFF 1981, zit. in BÜCHNER 1995, S. 199)

Der zweite Erklärungsversuch macht die Veränderungen in der Arbeitswelt verantwortlich. Hier wäre aber auch denkbar, daß viele Eltern und andere Erwachsene gerade aufgrund der Anforderungen der heutigen Leistungsgesellschaft auf Ordnung und Disziplin achten. Davon wird jedoch in der Fachliteratur in diesem Zusammenhang nicht gesprochen. Zugleich konstatieren aber viele Autoren, daß Eltern z.T. sehr hohe Anforderungen an die Leistungen der Kinder stellen, worauf ich gleich noch eingehen werde. Auch das Argument, Kinder sollen heute "Mittel familialen Aufstiegs" sein, scheint mir auch schon für frühere deutsche Kindergenerationen gegolten zu haben.

Der dritte Erklärungsansatz schließlich ist sozialpsychologischer Art. Hier wird unterschwellig Kritik an der nach Meinung mancher Autoren übertriebenen Elternliebe geübt (was ich als "overprotection" noch diskutieren werde), aber er kann nach meiner Auffassung das Entstehen liberalerer Erziehung nicht erklären, sondern stellt lediglich ein "Zuviel" fest.

An dieser Stelle fehlen also nach meiner Auffassung sinnvolle und schlüssige Begründungen, warum sich der Erziehungsstil verändert hat. Hier liegt ein Forschungsdesiderat vor.⁷

Fest steht aber, daß die sogenannte "68er Studentenbewegung" in zum Teil radikaler

⁷ Zum Stand der Forschung zum Wandel der Kindheit werde ich ausführlicher in den abschließenden Bemerkungen zu diesem Kapitel (siehe Kapitel 2.2) kommen.

Abkehr von den bis dahin vorherrschenden Erziehungsnormen neue Erziehungsformen ausprobiert hat (vgl. FÖLLING-ALBERS 1997a, S. 14; NEUMANN 1997, S. 68), die als anti-autoritär bezeichnet werden und sich u.a. dadurch auszeichneten, daß die Kinder sich ohne das Eingreifen von Erwachsenen quasi selbst erziehen sollten.

Auch wenn sich diese Vorstellungen nicht durchgesetzt haben, scheint mir die Vermutung von PREUSS-LAUSITZ richtig zu sein, daß sie durch die starke Betonung der Selbständigkeit der Kinder und durch die radikale Ablehnung jeglicher Machtungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern in erheblichem Maß dazu beigetragen haben, daß heute eine liberalere Erziehung vorherrscht (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 23 ff.). In diesem Zusammenhang könnte ich mir also vorstellen, daß die veränderten Erziehungsnormen u.a. Ausdruck eines gewandelten Verständnisses vom "zwischenmenschlichen Umgang" sind, das in einer Phase insbesondere politischer Veränderungen entstand.

Welche Konsequenzen hat die heutige Erziehung nun für die Kinder und deren Eltern?

In der Literatur werden sowohl positive als auch negative diskutiert, die ich kurz vorstellen möchte:

Als positiv wird gesehen, und diese Ansicht teile ich, daß viele Eltern versuchen, auf die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kinder stärker einzugehen (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 12). Prügel ist heute als Erziehungsmittel zurecht gesellschaftlich verpönt. Elterliches Erziehen wie professionelles Erziehen z.B. durch Lehrer und Erzieher wird in der Regel auch noch bewußter und verantwortungsvoller als früher durchgeführt (vgl. ebenda, S. 113). Es gibt insgesamt weniger Zwänge und Grenzen, denen Kinder heute unterworfen werden (vgl. NEUMANN 1997, S. 66).

Daneben werden aber auch für viele Kinder Probleme gesehen, die sich aus eben dieser Art der Erziehung ergeben.

Aus der beschriebenen Angst heraus, daß Kinder aufgrund der hohen Anforderungen unserer sogenannten Leistungsgesellschaft (später) nicht mithalten könnten, werden, folgt man der Argumentation, viele Kinder das Ziel ehrgeiziger Bemühungen der Eltern. Sie nehmen ihr Kind nicht so hin, wie es ist, sondern möglichst alle seine Mängel sollen korrigiert werden. Das Ziel ist dann das "perfekte Kind", nicht mehr das "zufriedene Kind", wie ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 32) es pointiert ausdrücken; das Kind wird zum "Projekt" (ZIEHE 1991, S. 119). Hopf berichtet, daß manche Eltern schon in der Grundschule einen Wettbewerbsvorteil für ihre Kinder erzielen wollen, z.B. indem sie den

Kindern bereits in dieser Altersstufe Nachhilfeunterricht zukommen lassen (vgl. HOPF 1993, S. 41). Die Autoren, die diese Argumentation verfolgen, sind sich einig, daß diese Eltern aus den gutverdienenden Schichten der Gesellschaft stammen (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 32). Sie werden oftmals als "überehrgeizige Karriereberater" ihrer Kinder bezeichnet (PRESSEMITTEILUNG DER UNIVERSITÄT BIELEFELD 1994, S. 58).

Ergebnis ist demnach, daß für viele Kinder im Leistungsbereich ein Erwartungsdruck seitens der Eltern entsteht, der bei nicht wenigen heutigen Kindern Streßsymptome hervorruft. ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 32 f.) beziffern die Zahl unter Berufung auf eine Untersuchung von ENGEL/ HURRELMANN auf 40% der heutigen Kinder.⁸

Hier möchte ich kritisch anmerken, daß diese Autoren jene Eltern, die den Kindern Unterstützung z.B. in Form von Nachhilfe zukommen lassen, pauschal als maßlose "Antreiber" ihrer Kinder verurteilen. Was ist dagegen einzuwenden, wenn Eltern sich um das Fortkommen ihrer Kinder sorgen? Nachhilfe soll ja dazu dienen, daß sie Kindern hilft, in der Schule besser zurechtzukommen und kann so Schulstreß möglicherweise eindämmen.

Es gibt zwar bestimmt Eltern, die ihre Kinder in bezug auf die schulischen Leistungen überfordern, aber dies ist aus meinem Überblick über die Literatur nicht zu erschließen, insbesondere nicht im Grundschulalter; jedenfalls liegen mir keine Untersuchungen vor, die explizit diesen Zusammenhang erforscht haben. Bei meiner Arbeit als Berater am Braunschweiger Kinder- und Jugendtelefon ist mir eher aufgefallen, daß viele Eltern dem Kind raten, sich mehr in der Schule anzustrengen, um die dortigen Anforderungen zu erfüllen. Die Grundschule wird aber in dieser Argumentation gar nicht erwähnt. Dabei geben die Lehrer die Noten, sie formulieren die Erwartungen. Eine mögliche Überforderung geht meines Dafürhaltens eher von ihnen als von den Eltern aus.

Auch die angegebene Zahl von 40% Kindern, die unter Streßsymptomen leiden, ist kritisch zu hinterfragen. Sie wird oft angeführt, jedoch bezieht sich die Untersuchung auf Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren und erfragt deren Streßauslöser, von denen schulische Leistungserwartungen nur einer unter vielen angeführten ist.⁹

Es ist somit nicht korrekt, zu behaupten, 40% der Kinder zeigten Streßsymptome aufgrund

⁸ ENGEL, U./ HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter: empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen. Berlin, New York 1989

⁹ Daneben wurden vor allem insbesondere Konflikte im Gleichaltrigenkreis und die Angst um die berufliche Zukunft genannt (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1989, S. 196 ff.).

der hohen Erwartungen der Eltern, wenn verschwiegen wird, daß sich diese Aussage weder auf Kinder noch allein auf diese Erwartungen bezieht, wie ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 32 f.) dies tun.

Eine zweite negative Folge wird in der beschriebenen, heute oftmals sehr viel intensiveren Eltern-Kind-Beziehung gesehen. Danach entsteht für viele Kinder eine widersprüchliche Situation: Einerseits sind sie emotionaler Mittelpunkt und Gegenstand der Selbstverwirklichung der Eltern (siehe oben), zum Teil nicht selten Partnerersatz (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 35), andererseits ist das erklärter Erziehungsziel der gleichen Eltern die Selbständigkeit der Kinder. So entsteht das Problem, daß sich diese Kinder schlechter von ihren Eltern ablösen können; obwohl die Eltern dies erwarten, erschweren sie selber diesen Prozeß (vgl. FERCHHOFF 1994, S. 206). Diese Gefahr ist vor allem gemeint, wenn von "overprotection" gesprochen wird (vgl. OSWALD 1997, S. 58). Solche überstarken affektiven Bindungen werden zwar behauptet, aber durch keinen Autor belegt. Sicherlich gibt es solche Fälle. Daraus aber eine mögliche Gefahr für *die* Kinder abzuleiten, wie z.B. FERCHHOFF (1994, S. 206) dies tut, scheint mir jedoch nicht angemessen zu sein.

Für wichtiger halte ich den Hinweis auf eine weitere Konsequenz, die ich abschließend darstellen möchte: Da heute den Kindern oft nicht mehr direkt von den Erwachsenen angewiesen wird, was sie zu tun oder zu lassen haben, müssen sie statt dieser Art der Kontrolle Selbstkontrolle aufbauen, d.h. sie sind darauf angewiesen, schon früh in ihrer Entwicklung selbständig Entscheidungen zu treffen (vgl. BÜCHNER 1990, S. 83; BÜCHNER 1995, S. 202; NEUMANN 1997, S. 71; FÖLLING-ALBERS 1995, S. 14).

Davon können viele Kinder überfordert sein, sie sind auf der Suche nach einem Rückgrat, das oft fehlt (vgl. BÜCHNER 1995, S. 203; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 160).¹⁰ Sie müssen dann Verantwortung tragen, die sie noch gar nicht tragen können (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 110). BÜCHNER (1990, S. 92) spricht hier zurecht von einer "hilflosen Verselbständigung".

Dies leitet zu der Bedeutung der heutigen Art der Erziehung für die Eltern über, auf die ich im folgenden etwas näher eingehen möchte.

¹⁰ Dies gilt um so stärker, wenn die These von der Individualisierung in modernen Gesellschaften zutrifft, wonach die Identitätsentwicklung nicht mehr einfach durch die Übernahme bestehender gesellschaftlicher Orientierungsmuster gelingt, weil diese sich auflösen (vgl. BERTRAM 1995, S. 9 f.). Auf diese Diskussion möchte ich nicht näher eingehen. Fazit ist aber m.E., daß gesellschaftliche Normen und Werte an Gültigkeit verlieren, was zu neuen Freiheiten in der Lebensgestaltung, aber auch zu neuen Risiken führen kann (vgl. ZIEHE 1991, S. 121; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 36 ff.; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 159; BÜCHNER 1994, S. 163 ff.).

Einige Quellen wie z.B. BERG, MOERS und DER SPIEGEL bemängeln, daß pädagogische Autorität oft nicht (mehr) gewagt wird (vgl. BERG 1991, S. 427; MOERS 1995, S. 42; DER SPIEGEL 1995, S. 54). Deshalb wird meiner Auffassung nach zurecht von vielen Fachleuten wieder mehr Autorität der Eltern eingefordert. Sie sollen Erziehung nicht mit "laissez faire" verwechseln, Grenzen nicht verweigern, indem sie erst gar keine setzen (vgl. ZANGERLE 1998, S. 45). Es geht aber nicht darum, den repressiven Erziehungsstil, den ich eingangs dieses Kapitels skizziert habe, wieder einzuführen, sondern darum, Kinder liberal, aber nicht ohne regelorientierte Konsequenzen zu erziehen (vgl. ZANGERLE 1998, S. 46).

CLOER (1992, S. 15) bezeichnet Kinder, denen eine solche Erziehung nicht zuteil wird, als "Orientierungswaisen", da ihnen der argumentative Widerstand ihrer Eltern, aber auch vieler Lehrer fehlt. Denn Kinder brauchen "Verlässlichkeit und Klarheit von Lebensordnungen und Beziehungen (...), Übereinkünften und gegenseitigen Erwartungen und darin die verlässlichen Bestimmungen ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen (...)" (THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 71)

Es ist m.E. richtig, daß Eltern aufgrund ihrer Abhängigkeit von heute herrschenden "Idealvorstellungen ausgewogener emotionaler Beziehungen als Voraussetzung gelingender Ehe und Kindererziehung" (RABE-KLEBERG 1995, S. 172) zum Teil tief verunsichert sind, was denn richtige Erziehung nun sei (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 112). Die Abkehr von den autoritären Erziehungsmethoden seit Ende der 60er-, Anfang der 70er Jahre trägt maßgeblich dazu bei (vgl. FÖLLING-ALBERS 1997a, S. 14). Viele Eltern fühlen sich zudem verantwortlicher denn je dafür, daß aus ihren Kindern "etwas wird" (vgl. ZIEHE 1991, S. 119). Heute steht den Eltern eine mittlerweile unüberschaubare Zahl von Erziehungsratgebern zur Verfügung, die sich zum Teil inhaltlich widersprechen, was deren Verunsicherung nicht gerade beseitigt (vgl. GEULEN 1994, S. 11 f.; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 108). Seit den 60er und 70er Jahren haben die pädagogischen und psychologischen Institutionen einen starken Aufschwung erlebt. ROLFF/ZIMMERMANN behaupten, daß den Eltern, die sich an diese wenden, um sich Rat und Hilfe zu holen, ihr Erziehungsmonopol aberkannt wird. Eine "Expertisierung der Erziehung" sei die Folge (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 112 f.). "Experten, Spezialisten für Pädagogik greifen mit Erziehungstechnologien in naturwüchsige und eigentlich selbstverständliche Sozialisationsprozesse ein." (ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 126) Auch LENZEN sieht die professionellen Erzieher eher skeptisch als eine Entmündigung der Kinder und Erwachsenen (vgl. LENZEN 1997, S. 358).

Dieser Diskussionsstrang ist in der Pädagogik nicht neu: Schon seit langem wird die Gefahr beschrieben, daß die "professionellen Erzieher" zum einen Probleme erst definieren, um sie dann beseitigen zu können, also sich ihre Klientel selbst aufbauen. Zum anderen, und dies korrespondiert damit, sind die "eentlichen" Erzieher immer weniger Herr ihrer Entscheidungen (vgl. LENZEN 1997, S. 342, 357 f.).¹¹

Sicherlich müssen sich professionelle Erzieher, z.B. Diplom-Pädagogen, Lehrer, Sozialarbeiter, Seelsorger und Therapeuten, dieser Gefahr bewußt sein. Entschieden widersprechen möchte ich aber der Auffassung, daß den Eltern ihr Erziehungsmonopol aberkannt wird, wie ROLFF/ZIMMERMANN behaupten. Die Eltern haben das Erziehungsmonopol nach wie vor, sie suchen Unterstützung aus freiem Willen. Sie begeben sich von sich aus z.B. in Erziehungsberatung, eben, um ihre Erziehungs kompetenz zu verbessern und nicht, um dort ihre Erziehungsverantwortung abzugeben. Das Argument von ROLFF/ZIMMERMANN ist daher als absolut gesetzte Aussage wenig sinnvoll und ist kennzeichnend dafür, daß die Existenzberechtigung von professionellen Pädagogen oft bezweifelt wird. Und dies, obwohl die pädagogischen und psychologischen Institutionen wichtige Unterstützungsfunktionen gerade in belastenden sozialen und psychischen Situationen leisten können (vgl. THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 80 f.). BRÜNDEL/HURRELMANN (1996, S. 11) fordern zurecht eine Ausweitung von außerfamilialen Betreuungsangeboten, da das Angebot noch nicht ausreichend ist.

An keiner Stelle erklären ROLFF/ZIMMERMANN, was "naturwüchsige und selbstverständliche Sozialisationsprozesse" sein sollen. Kinder müssen sozialisiert und erzogen werden, da Menschen nicht wie Tiere über Instinkte genetisch festgelegt sind, eine bekannte anthropologische Erkenntnis.¹² Beim Menschen gibt es nach meiner Auffassung keine "naturwüchsigen" oder "selbstverständlichen" Sozialisationsprozesse. Dies ist m.E. auch einer der Gründe, weshalb die Antipädagogik keinen Erfolg gehabt hat.

Eine empirische Untersuchung, die der Frage nachgeht, inwieweit sich der beschriebene Erziehungsstil tatsächlich durchgesetzt hat und dies in Zahlen faßt, kommt zu folgendem Ergebnis:¹³ Die These des Wandels des Erziehungsverhaltens wird darin bestätigt. Die Erziehung zur Selbständigkeit, die Respektierung der kindlichen Interessen und die

¹¹ Diese Thesen gehen insbesondere auf ILLICH zurück (vgl. ILLICH, I. (Hrsg.): Entmündigung durch Experten. Reinbeck bei Hamburg 1979).

¹² Auf diese Tatsache hat Emile Durkheim schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufmerksam gemacht. Er kann als "Urvater" der Sozialisierungstheorien gelten (vgl. MÜHLBAUER 1980, S. 17 f.).

¹³ In der Untersuchung wurden seit 1990 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 15 Jahren in Hessen und Sachsen-Anhalt befragt und die Ergebnisse in dem Werk "Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland" 1996 veröffentlicht (vgl. BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 11).

Ablehnung elterlicher Strafen ist das dominante Muster in über zwei Dritteln der Familien.

¹⁴ Eine "Elternzentriertheit" wurde eher bei Familien aus niedrigeren sozialen Statusgruppen festgestellt (vgl. KRÜGER 1996, S. 226). Diese Studie ist zwar sicherlich nicht repräsentativ für ganz Deutschland, gibt aber doch wichtige Hinweise, wie stark sich die neuen Erziehungsformen durchgesetzt haben.

Hinzuweisen bleibt abschließend auf die Tatsache, daß es noch immer viele Familien gibt,
 - in denen Kinder vernachlässigt werden, deren Eltern ihnen gegenüber gleichgültig sind,
 - in denen nach wie vor Unterordnung und Gehorsam gefordert werden (vgl. BRÜNDEL/
 HURRELMANN 1996, S. 111).

Außerdem bleibt die körperliche Mißhandlung und der sexuelle Mißbrauch einer Minderheit von Kindern weiterhin ein gravierendes gesellschaftliches Problem (vgl. OSWALD 1997, S. 58). Dies wird von den Autoren, die sich mit den Veränderungen heutiger Kindheit auseinandersetzen, fast immer außer acht gelassen. ¹⁵

Ich habe diesen Aspekt gewandelter Kindheit etwas ausführlicher behandelt, weil ich trotz der gebotenen Kürze einer Überblicksdarstellung exemplarisch wenigstens an einigen Stellen aufzeigen wollte, wie zum Teil wenig überzeugend diskutiert und argumentiert wird, wie wenig plausibel viele Befunde und Erklärungen zur veränderten Kindheit sind, was sich durch die gesamte Forschung zu diesem Themenkomplex hindurchzieht.

Darauf werde ich in den abschließenden Bemerkungen zu diesem Kapitel noch einmal zu sprechen kommen (siehe Kapitel 2.2).

¹⁴ Diese Ergebnisse werden auch von FÖLLING-ALBERS (1995, S. 13) bestätigt, wonach Befragungen von Eltern, die in der Nachkriegszeit erzogen wurden, ergaben, daß diese mehrheitlich ihren Kindern mehr Freiheiten gewährt und weniger streng erzogen hätten, als sie selbst erzogen wurden.

¹⁵ Der Deutsche Kinderschutzbund Braunschweig, dessen Vorstand ich angehöre, unterhält eine Beratungsstelle zu dem Arbeitsbereich "Gewalt gegen Kinder". Deren Arbeitsergebnisse zeigen ebenfalls, daß Gewalt und Mißbrauch noch weit verbreitet sind. Auch meine Erfahrungen als langjähriger Mitarbeiter des Kinder- und Jugendtelefons in Braunschweig haben mir gezeigt, daß das Problem der Gewalt in Familien noch lange nicht überwunden ist. BÄRSCH (1997, S. 8) schätzt die Zahl der Kinder, die von Gewalt und Vernachlässigung in Deutschland betroffen sind, auf 300.000 bis 500.000 Kinder jährlich.

2.1.2 Familienstrukturen

Die Familie ist und bleibt für Kinder im Grundschulalter die wichtigste und einflußreichste Sozialisationsinstanz, daran besteht kein Zweifel (vgl. GEULEN 1994, S. 10; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 121). Dies gilt auch, wenn man den Umgang der Kinder mit dem Fernsehen berücksichtigt, wie ich noch darstellen werde. Allerdings ist die Familie heute z.T. Veränderungen unterworfen, die als zunehmende Pluralisierung der Familienformen diskutiert werden.

Bevor ich auf einige Schwerpunkte heutiger Veränderungen kurz eingehe, muß aber geklärt werden, daß Aussagen wie die folgenden vom angeblichen "Aussterben" der "Normalfamilie" nicht richtig sind, obwohl sie die öffentliche Diskussion und Teile der Kindheitsforschung bestimmen (vgl. RICHTER/WINKLHOFFER 1997, S. 461; DER SPIEGEL 1995, S. 44)

- " (...) 'Familie zu haben' bedeutet (...) für das Kind, mit netten Leuten zusammen zu sein, die es mögen, unabhängig von der biologischen Herkunft." (ZINNECKER 1990, S. 35)
- "Ohnehin kleine Familien lösen sich in Alleinerziehende mit Einzelkindern auf." (BRANDT/DAUM 1994, S. 51)
- LEDIG (1988, S. 11) sieht die "Ein-Eltern-Ein-Kind-Familie" als Trend an.

Daß kinderlose Ehepaare, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Paare, die getrennt oder geschieden leben, sowie Singles Lebensformen sind, zu denen die traditionelle Familie in Konkurrenz gerät und gegen die sie sich heute z.T. regelrecht behaupten muß, ist richtig (vgl. ZINNECKER 1990, S. 35; THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 68; RICHTER/WINKLHOFFER 1997, S. 461). Jedoch bleibt es für den größten Teil aller Kinder und Jugendlichen dabei, daß sie in einem "Normkindschaftsverhältnis" (BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 45) aufwachsen, d.h. mit den leiblichen und verheirateten Eltern.¹⁶

Der Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts von 1993 gibt an, daß ca. 84% aller Kinder und Jugendlichen (von 0-18 Jahren) im Westen und ca. 75% aller ostdeutschen Kinder und Jugendlichen in solchen Familienkonstellationen aufwachsen (vgl. RICHTER/WINKLHOFFER 1997, S. 461). Die bereits angeführte Studie, in der Kinder und Jugendliche im Alter von 10-15 Jahren in Hessen und Sachsen-Anhalt befragt wurden,

¹⁶ Allerdings ist festzustellen, daß die Familienformen regional stark variieren. So wachsen z.B. in bestimmten Stadtteilen der Großstädte deutlich weniger Kinder auf als in anderen Regionen, dort ist auch der Anteil Alleinerziehender überproportional hoch (vgl. 8. JUGENDBERICHT 1990, S. 39; ebenso BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 46 ff.).

kommt zu jeweils 80% "Normalfamilienkinder" in Ost und West (vgl. BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 45). Auch das Statistische Bundesamt weist 1996 81,2% der Familien mit Minderjährigen als Ehepaare mit Kind(ern) unter 18 Jahren aus (vgl. DKSB, BUNDESVERBAND/VOLKSWAGEN AG 1998, S. 52). Nach den Ergebnissen des 8. JUGENDBERICHTS wachsen mindestens 80% der Kinder bei ihren leiblichen und verheirateten Eltern auf (vgl. 8. JUGENDBERICHT 1990, S. 37).

Da verschiedene Untersuchungen zu sehr ähnlichen Ergebnissen (und keine mir vorliegende zu anderen Ergebnissen) kommen, sehe ich das angebliche "Aussterben der Normalfamilie" nicht. Deshalb muß geklärt werden, warum sich diese These so hartnäckig hält, warum der Eindruck besteht, die Familie löse sich auf.

Diesbezüglich liegen mir keine schlüssigen Deutungen vor. Ich gehe aber davon aus, daß erstens die Medien lieber von Neuem als von Konstantem berichten, sonst ist es kaum einen Bericht wert.¹⁷ Zweitens stellen viele Autoren, die den Wandel der Familienformen analysieren, Veränderungen in den Vordergrund, was durchaus zulässig ist, allerdings betonen sie hier meiner Meinung nach die Kontinuitäten zu wenig, um eher das Fünftel Kinder in den Vordergrund zu stellen, das nicht in der "Normalfamilie" lebt, um auf deren spezifische Probleme hinzuweisen (vgl. BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 46). Oft werden diese Kinder hierbei unter defizitärer Sicht betrachtet, worauf ich gleich eingehe.

Scheidungen

Das wohl hervorstechendste Merkmal der Veränderungen in der Familie, das auch am häufigsten diskutiert wird, ist das des Anstiegs der Scheidungen. Heute werden ca. ein Drittel aller Ehen geschieden (vgl. BÄRSCH 1997, S. 8; GUTSCHMIDT 1997, S. 75; HOPF 1993, S. 23; CLOER 1992, S. 15 f.; LEDIG 1988, S. 17; BUNDESINSTITUT FÜR BEVÖLKERUNGSFORSCHUNG (BiB) 1999, S. 2). Das BiB stellt fest, daß die Scheidungsquote von 38% für Westdeutschland im Jahr 1996 einen neuen Nachkriegshöchststand darstellt (vgl. ebenda)¹⁸. In den 50er Jahren wurden dagegen in der damaligen Bundesrepublik nur 10% der Ehen geschieden (BRÜNDEL/HURRELMANN

¹⁷ Auch KÜBLER (1995, S. 53) schätzt dies so ein.

¹⁸ Das BiB (1999, S. 2) stellt auch fest, daß sich das Scheidungsrisiko der erst kurze Zeit bestehenden Ehen ebenso wie das sehr lange bestehender Ehen erhöht hat. Das könnte erklären, warum trotz des Anstiegs der Scheidungen Kinder, wie bereits ausgeführt, zu rund 80% mit leiblichen, verheirateten Eltern aufwachsen.

1996, S. 89).¹⁹

Die Folgen von Scheidungen und Trennungen für die Kinder werden in der (vor allem psychologischen) Literatur kontrovers diskutiert (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 30 f.). Noch immer aber ist das Wissen um die Folgen sehr begrenzt. Fest scheint nur zu stehen, daß die Zerrüttung der Familie, die Trennung und die eventuelle Wiederverheiratung von den Kindern unterschiedlich gut bewältigt werden. Je nachdem, wie die Auseinandersetzungen in der Familie geführt wurden und werden, je nachdem, ob die erzieherische Verantwortung bei beiden Elternteilen verbleibt und deren emotionale Nähe für das Kind besteht und ob kompensierende Beziehungen zu einem eventuellen neuen Elternteil aufgenommen werden, entscheidet sich, ob Kinder die Trennung besser oder schlechter bewältigen können (vgl. OSWALD 1997, S. 58 f.; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 31; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 100; HOPF 1993, S. 25).

Eine Scheidung oder Trennung kann für Kinder auch befreiend sein, wenn nämlich die Familie nur nach außen aufrecht erhalten wird, in Wirklichkeit aber bereits zerstört ist (vgl. HOPF 1993, S. 24; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 100). CLOER (1992, S. 16) bezeichnet solche Familien als "Fassadenfamilien".

Ein-Eltern-Familien

50% der Kinder in Alleinerziehenden-Familien stammen aus geschiedenen Ehen, die Eltern der anderen Hälfte sind von vornherein ledig oder leben getrennt, ganz wenige sind verwitwet (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 11). Da viele Alleinerziehende (wieder) heiraten, ist es schwer zu sagen, wieviele Kinder in Ein-Eltern-Familien aufwachsen. GUTSCHMIDT (1997, S. 75) gibt an, daß etwa jeder 9. Minderjährige unter 18 Jahren mit dem alleinerziehenden Vater oder der alleinerziehenden Mutter lebt. CLOER (1992, S. 16) beziffert den Anteil auf 12% aller Kinder und Jugendlichen.²⁰

Die Ein-Eltern-Familien, die zu 90% im Elternteil aus Müttern bestehen (vgl. CLOER 1992, S. 16), haben oft große ökonomische Probleme; so leben 11,5 % der

¹⁹ Die Gründe für die erhöhte Scheidungsquote heute werden vor allem darin gesehen, daß die subjektiven Erwartungen an die Ehe so hoch geworden sind, daß sie oft nicht mehr einlösbar sind und die Rollenverteilung in der Familie sich so verändert hat, daß es insbesondere Frauen leichter möglich ist, sich zu trennen (vgl. RABE-KLEBERG 1995, S. 171 f.; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 107 f.; BÄRSCH 1997, S. 8).

²⁰ Der 8. JUGENDBERICHT (1990, S. 37) nennt folgende Zahlen: 10% der Kinder wachsen mit einem Elternteil auf, 10% in Stieffamilien.

alleinerziehenden Mütter mit minderjährigen Kindern von Sozialhilfe (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 29). Etwa ein Drittel der alleinerziehenden Mütter muß mit einem Nettoeinkommen von höchstens 1800,- DM auskommen (vgl. DER SPIEGEL 1995, S. 44 ff.). Deshalb sehen es ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 29) zurecht als wichtig an, " (...) Fragen nach besserer Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kinderaufzucht und nach verbesserten außerfamilialen Kinderbetreuungen und ökonomischer Absicherung von Alleinstehenden mit Kindern in den Vordergrund zu stellen, anstatt mit voreiligen Bewertungen der Sozialisation der betreffenden Kinder zu operieren." ²¹

Ein-Kind-Familien

Oft wird behauptet, 40-50% der Kinder wüchsen heute geschwisterlos auf (vgl. HOPF 1993, S. 26; RÜLCKER 1989, S. 16; FÖLLING-ALBERS 1990, S. 440). Dies ist nicht richtig. Der Fehler, auf dem solche Aussagen basieren, liegt darin, daß die Autoren die Daten des Mikrozensus hochrechnen. Der Mikrozensus aber befragt eine Stichprobe von Familien, wieviele Kinder gegenwärtig in ihr leben. So entsteht eine Momentaufnahme der Familie. Viele Familien haben vielleicht erst ein Kind, da sie sich in der Anfangsphase des Familienaufbaus befinden. Auch erwachsene Kinder, die aus dem Haus sind, werden nicht mitgerechnet. So entsteht ein falsches Bild (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 19; KRAFT 1999, S. 166). Die tatsächliche Zahl der Einzelkinder liegt bei ca. einem Viertel aller Kinder (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 19; RICHTER/WINKLHOFFER 1997, S. 462).

Kinderlose Ehen

Stark angestiegen ist die Zahl der Ehen, die ganz auf Kinder verzichten. Sie soll heute bei etwa einem Drittel aller Ehen liegen (vgl. BiB 1999, S. 2; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 89). Diese Zahl ist jedoch wahrscheinlich ebenfalls zu hoch angesetzt, denn die amtliche Statistik, auf die diese zurückgreift, weist Ehen auch dann als kinderlos aus, wenn

²¹ Das Phänomen der Alleinerziehenden ist allerdings nicht neu. In der Nachkriegszeit gab es wesentlich mehr Alleinerziehende als heute, da viele Väter gefallen oder in Kriegsgefangenschaft waren (vgl. ERLER 1996, S. 51 f.).

die Kinder den elterlichen Haushalt verlassen haben oder wenn noch keine Kinder geboren wurden (vgl. ERLER 1996, S. 43) LEDIG (1988, S. 13) macht für die (meist) gewollte Entscheidung gegen Kinder den umfangreichen Erziehungs- und Betreuungsaufwand verantwortlich, dem immer weniger Ehepaare gerecht werden wollen oder können. Als ein weiteres Kriterium bei der Entscheidung gegen Kinder ist der Kostenaufwand zu sehen. BARABAS/ERLER haben errechnet, daß eine Familie mit einem Kind (bei angenommenem sechsjährigen Berufsausstieg der Mutter) nach 20 Jahren ca. 400.000 DM aufgewendet hat, ein eventuelles Studium o.ä. noch nicht mitgerechnet (vgl. BARABAS/ERLER 1994, S. 197). Kinder und Jugendliche stellen also für die Eltern eine teure Investition dar. Nach BRÜNDEL/HURRELMANN belaufen sich die Kosten pro Kind und Monat auf ca. 600,- bis 800,- DM (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 22). Die Ausgaben für ein Kind bis zum 18. Lebensjahr beziffern sie auf etwa 200.000 DM, wobei noch die Ausbildungskosten hinzukommen (ein Verdienstausschlag der Mutter wird von ihnen nicht berücksichtigt) (vgl. ebenda, S. 101).

Erwerbstätige Mütter

Nach ROLFF/ZIMMERMANN haben heute rund 50% der Kinder im Vorschul- und Schulalter eine erwerbstätige Mutter (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 17), wobei die Erwerbsarbeit deutlich mit zunehmender Geschwisterzahl abnimmt.²² Im Osten Deutschlands ist die Mütter-Erwerbstätigkeit aufgrund anderer gesellschaftlicher Traditionen höher als im Westen. Mütter sind heute bei der Geburt des ersten Kindes durchschnittlich älter als früher: 1970 betrug ihr Alter 24 Jahre, 1992 27 Jahre (vgl. ERLER 1996, S. 48). Das dürfte daran liegen, daß sich heute viel mehr Frauen erst um ihre beruflichen Belange kümmern.

Gleichzeitig wird die Zeit der beruflichen Pause nach der Geburt immer kürzer (OSWALD 1997, S. 59). Heute ist Erwerbsarbeit fester Bestandteil der Lebensplanung vieler Frauen. Die Gründe hierfür werden vor allem in den Gleichberechtigungsforderungen der Frauen gesehen. Die Erwerbstätigkeit soll ihre wirtschaftliche und soziale Unabhängigkeit sichern. Außerdem ist die gesellschaftliche Anerkennung der Erwerbstätigkeit der Mütter heute höher angesiedelt, als es früher der Fall war (vgl. BRÜNDEL/HURRELMAN 1996,

²² Nach Ergebnissen des Mikrozensus vom April 1998 sind insgesamt rund 60% der Mütter mit minderjährigen Kindern erwerbstätig (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1999, S. 1).

S. 93 f.; LEDIG 1988, S. 16; 8. JUGENDBERICHT S. 53). Besonders hoch ist die Zahl erwerbstätiger Frauen bei den Alleinerziehenden.

Eine Erwerbstätigkeit der Mutter wurde in der Forschung lange als nachteilig für die kindliche Entwicklung angesehen, weil die Mutter zu wenig Zeit für ihre Kinder habe.²³ Dagegen ist einzuwenden, daß nicht die Zeitdauer, sondern die Art des Umgangs förderlich oder hemmend für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist. Dieser hängt auch von der Zufriedenheit der Mütter ab, die durch Erwerbstätigkeit gesteigert werden kann (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 24; OSWALD 1997, S. 59).

Die Müttererwerbstätigkeit ist kein historisch neues Phänomen. Schon 1907 betrug die Erwerbsquote der Mütter 31,2%, 1925 35,6%. Auch damals herrschten negative Urteile vor, wie sich dies auf die Kinder auswirke (vgl. HOFFMANN/SCHÜTZE 1989, S. 81).

Armut in Familien

11,5% der alleinerziehenden Mütter mit minderjährigen Kindern sind auf Sozialhilfe angewiesen (siehe oben).²⁴ Dazu kommen u.a. noch ca. 2 Millionen Kinder, deren Familien von Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. BÄRSCH 1997, S. 8).²⁵ Allerdings stammen die Angaben von BÄRSCH schon aus den 80er Jahren. Aufgrund der heute noch viel höheren Arbeitslosenzahlen insbesondere auch in den neuen Bundesländern dürften es heute deutlich mehr als 2 Millionen Kinder sein. Kinder und Jugendliche sind die Bevölkerungsgruppe, die am häufigsten der Gefahr von Armut ausgesetzt ist (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 104).²⁶ Es kann demnach von einer "Infantilisierung" der Armut gesprochen werden (ebenda, S. 105).

Dies kann zu erheblichen psychischen und sozialen Belastungen der Kinder führen (vgl. BÄRSCH 1997, S. 8). "Viele Kinder in diesen bedrückenden Lebensumständen wachsen

²³ Die Väter und deren Abwesenheit wurden dagegen nicht thematisiert.

²⁴ 1995 waren allein im alten Bundesgebiet 845.000 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren Empfänger von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt (vgl. DKSB, BUNDESVERBAND/VW AG 1998, S. 143); das sind ungefähr drei mal so viele wie 1980 (vgl. ebenda). In den neuen Bundesländern waren es 120.000 (vgl. ebenda). Im Alter von 0-11 Jahren haben 1995 bundesweit knapp 700.000 Kinder laufende Hilfe zum Lebensunterhalt bezogen (vgl. ebenda, S. 144).

²⁵ Auch diese Kinder leben zum Teil von Sozialhilfe.

²⁶ BRÜNDEL/HURRELMANN (1996, S. 11, 46) schätzen den Anteil der von Armut und Vernachlässigung betroffenen Kinder in Deutschland auf 20%. Auf die Probleme der Definition und Messung von Armut werde ich nicht näher eingehen. Jedoch handelt es sich hier in den seltensten Fällen um absolute Armut, also um das Fehlen der Mittel zur Befriedigung der elementarsten Bedürfnisse wie Kleidung, Nahrung und Behausung etc., sondern um relative Armut, d.h. die Betroffenen sind ärmer als andere Gesellschaftsteile. Von absoluter Armut sind am ehesten die sogenannten Straßenkinder betroffen, deren Zahl für 1995 auf ca. 5000 geschätzt wird (vgl. DKSB, BUNDESVERBAND/VW AG 1998, S. 163).

mit emotionalen Langzeitschäden und mit eingeschränkten Bildungschancen auf." (BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 105)

Ich finde es an dieser Stelle wichtig, zu betonen, daß somit nicht alle Kinder am heutigen allgemeinen Wohlstand, der nach wie vor weltweit an der Spitze liegt, am sehr hohen Konsumniveau in gleicher Weise teilhaben können (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 35; KRAFT 1999, S. 122). Auch wenn die meisten Kinder aufgrund ihrer großen ökonomischen Ressourcen heute ein wichtiger Werbe- und Wirtschaftsfaktor geworden sind ²⁷, ist es nicht richtig, alle Kinder pauschal als "Wohlstands- und Konsumkinder" zu bezeichnen, wie es gern getan wird. Dabei haben die Autoren offensichtlich jene Kinder vor Augen, die über "spielzeugparkähnliche" Kinderzimmer (FERCHHOFF 1994, S. 200) verfügen, die einer "Spielzeugdeponie" gleichen, wie HOPF (1997, S. 118) formuliert.

Für Kinder aus armen Familien sind viele der konsumorientierten Aktivitäten der Altersgleichen nicht möglich, weil einfach das Geld dazu fehlt (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1997, S. 104).

Daraus schließen viele Autoren, daß diese Kinder in der Gleichaltrigengruppe zu Außenseitern werden (vgl. ebenda; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 75 f.; THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 65; MOERS 1995, S. 41). Gegen diese Interpretation spricht, daß auf die Frage, was ein Kind oder einen Jugendlichen für sie attraktiv mache, von Kindern und Jugendlichen in der bereits erwähnten Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt sehr eindeutig geantwortet wurde, daß es Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Selbstvertrauen sind. Materieller Besitz spielte kaum eine Rolle (vgl. BRAKE 1996, S. 83 ff.). Es kann also nicht in jedem Fall direkt von der materiellen Situation von Kindern auf deren Außenseiterstatus geschlossen werden.

Ich kann aus meinen Erfahrungen im Rahmen meiner praktischen Arbeit mit Kindern in der Sozialen Gruppenarbeit oder auch am Kinder- und Jugendtelefon sagen, daß ich festgestellt habe, daß Kinder gerade im Grundschulalter tatsächlich weniger auf den materiellen Hintergrund des anderen Kindes achten. Trotzdem ist aber m.E. davon auszugehen, daß von Armut betroffene Kinder in der Regel schlechter Anschluß an die Gleichaltrigen bekommen.

²⁷ Nach neueren Zahlen liegt das Kapital der 7- bis 15jährigen bei 11,5 Mrd. DM, es setzt sich aus Taschengeld, Geldgeschenken und Sparguthaben zusammen (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 73; RICHTER/WINKLHOFFER 1997, S. 467).

Ausländische Familien und Aussiedlerfamilien

Der Anteil der ausländischen Kinder in der Grundschule betrug bereits im Schuljahr 1987/88 durchschnittlich ca. 12% (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 14). Die Lebenslage vieler ausländischer Kinder und Jugendlicher wird vom 8. Jugendbericht als "partielle Integration bei gleichzeitiger Unterschichtung" beschrieben (8. JUGENDBERICHT, 1990, S. 47). ²⁸ Charakteristisch ist auch, daß eine große Zahl der ca. 7,3 Millionen Ausländer (vgl. STATISTISCHES JAHRBUCH 1998, S. 66) sich gerade auf Städte über 100.000 Einwohner und dort auf bestimmte Stadtteile konzentrieren, die wenig attraktive Lebensbedingungen bieten, und hier oft 30-40 % der Bewohner ausmachen (vgl. 8. JUGENDBERICHT 1990, S. 43). Hier ist also der Anteil ausländischer Grundschulkinder besonders hoch (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 15; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 49).

Zwischen 1962 und 1993 sind ca. 2,6 Millionen Aussiedler nach Deutschland gekommen (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 23). Allein zwischen 1985 und 1996 haben 756.000 Aussiedlerkinder in Deutschland eine neue Heimat gefunden (vgl. DKSB, BUNDESVERBAND/ VOLKSWAGEN AG 1998, S. 244)

Die Erziehung vieler Ausländer- und Aussiedlerkinder folgt oftmals Zielen, die denen gleichen, die ich vor allem für die 50er/60er Jahre in Deutschland beschrieben habe (siehe Kapitel 2.1.1). Neben vielen Problemen, die sich aus der meist patriarchalischen Erziehung und Familienstruktur ergeben (vgl. HOPF 1993, S. 28 ff.; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 115 ff.), gilt, was FÖLLING-ALBERS beschreibt: Das Zusammenleben von deutschen Kindern mit Kindern von Immigranten kann für beide Seiten eine große Bereicherung sein. Allerdings können die Unterschiede zwischen den Kulturen auch zu Mißverständnissen, Aggressionen und Spannungen führen (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 15; ähnlich FERCHHOFF 1994, S. 204).

Auch viele ausländische Kinder und Aussiedlerkinder sind von Armut betroffen (vgl. DKSB, BUNDESVERBAND/VW AG 1998, S. 141). Für diese Kinder kommen also noch erschwerend die Probleme hinzu, die für von Armut betroffene Kinder generell gelten (siehe oben).

²⁸ GEISLER (1991, S. 156) belegt, daß sich diese Aussage nicht für in Deutschland lebende Westeuropäer, Kanadier und US- Amerikaner bestätigt.

Dieser kurze Überblick sollte unter anderem deutlich werden lassen, daß es entgegen vielen anderslautenden Behauptungen nur wenig Veränderungen in bezug auf die Familienkonstellationen für Kinder gibt, in denen sie heute aufwachsen. Von einer Pluralisierung der Familie kann in diesem Zusammenhang kaum gesprochen werden. Zwar ist z.B. die Zahl der kinderlosen Ehen angestiegen, genauso die Zahl der Scheidungen, aber die allermeisten Kinder leben nach wie vor in der sogenannten "Normalfamilie", d.h. mit leiblichen, verheirateten Eltern und zumeist mit mindestens einem Geschwister. Dies ist umso wichtiger zu betonen, als gerade diese Tatsache zu Unrecht im Hintergrund bei der Diskussion um gewandelte Kindheit bleibt.

Weder eine Dramatisierung der heutigen Familienstrukturen als "Ende der Familie" noch eine vorschnelle defizitäre Betrachtung der Kinder aus Familien, die nicht (mehr) dem "Normkindschaftsverhältnis" entsprechen, ist angebracht.²⁹ Auch Lehrer sollten sich davor hüten (vgl. HOPF 1993, S. 24 f.; KRAFT 1999, S. 123).

²⁹ ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 27 ff.) sprechen hier zurecht von "bloßen Vermutungen".

2.1.3 Zeit- und Raumerleben

Die Zeit organisiert das Nacheinander, also die Reihenfolge der Erfahrungen. Der Raum vermittelt das Nebeneinander, die Lebenswelt (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 128). In der Fachliteratur ist es unbestritten, daß sich Zeit- und Raumerleben heutiger Kinder im Vergleich zu denen vor allem der 50er und 60er Jahre anders darstellen.³⁰

Für die Kinder der ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte gab es außer Wohnung, Straße und (für die älteren) Schule noch sehr selten weitere Angebote zur Tagesgestaltung (vgl. ZEIHNER 1995, S. 178). Die Zeitenabfolgen waren für die Kinder leicht überschaubar (vgl. ZEIHNER 1997, S. 106). Sie trafen sich auf der Straße oder dem Hof, um gemeinsam in großen Gruppen und frei von elterlicher Kontrolle selbstorganisiert zu spielen (vgl. KRAPPMANN/OSWALD 1997, S. 94; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 64; FÖLLING-ALBERS 1990, S. 440 f.). Dies war auch deshalb möglich, weil es nur relativ wenige Kraftfahrzeuge gab, die die Straßennutzung gefährlich machen konnten, wie es heute in der Stadt, aber oft auch auf dem Dorf der Fall ist.³¹ Die Städte waren (auch infolge des Krieges) nicht so "verbaut" wie heute (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 64.; KRAPPMANN/OSWALD 1997, S. 94), was das freie Spielen zusätzlich förderte.

Die Wohngegenden vieler Kinder unterscheiden sich von denen der 50er/60er Jahre heute auch dadurch, daß die Siedlungen (z.B. die neu entstandenen Trabanten-siedlungen, Hochhäuser und mittelständischen Vorstadtsiedlungen) (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 64 ff.) funktionsentmischt und spezialisiert sind. Das bedeutet, daß einerseits das Wohnen als Funktion des Raums von allen anderen Funktionen getrennt ist; das Arbeiten, Einkaufen und die Freizeitbeschäftigungen finden heute kaum noch in der Wohnumgebung selbst statt (vgl. ZEIHNER 1995, S. 179 f.) Andererseits entspricht dieser Funktionsentmischung eine Spezialisierung der Räume; fast jeder Lebensfunktion wie Lernen, Einkaufen, Wohnen, Spielen sind besondere Räume vorbehalten (vgl. HOPF 1993,

³⁰ Ich beziehe mich hier auf den Teil des Tages, den die Kinder außerhalb der Schule verbringen.

³¹ Der Straßenverkehr wird immer dichter: 1950 kamen 11 Pkw auf 1.000 Einwohner, 1960 81 Pkw und 1976 bereits 307 Pkw (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 69). Heute befahren über 41 Millionen Pkw Deutschlands Straßen, d.h. statistisch besitzt jeder zweite Deutsche vom Kleinkind bis zum Greis einen Pkw. Dazu kommen noch insgesamt über 9 Millionen Motorfahrzeuge, vor allem Krafträder, Lkw und Busse (vgl. STATISTISCHES JAHRBUCH 1998, S. 305). BRÜNDEL/HURRELMANN weisen darauf hin, daß Verkehrsunfälle die häufigste Todesursache im Kindesalter darstellen (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 39). Ca. 450 Kinder sterben jährlich bei Verkehrsunfällen (vgl. BÄRSCH 1997, S. 7). Allerdings wird ein großer Teil der Kinder nicht überfahren, sondern stirbt als Insasse von Fahrzeugen (vgl. BRAUN-SCHWEIGER ZEITUNG vom 11.08.99; 8. JUGENDBERICHT 1990, S. 66, ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 69). Insgesamt sind 1996 über 48.000 Kinder unter 15 Jahren im Straßenverkehr verunglückt (vgl. STATISTISCHES JAHRBUCH 1998, S. 325).

S. 36; ZEIHNER 1995, S. 184). Dies gilt laut ZEIHNER für Stadt und Dorf gleichermaßen (vgl. ZEIHNER 1995, S. 179 f.).

Kinder verfügen heute auch häufiger als je zuvor über ein eigenes Kinderzimmer.³² Diese oft gut ausgestatteten Zimmer im Verbund mit den oft anregungsarmen Wohnumwelten und den häufig nicht nutzbaren Straßen führen laut ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 68 f.) zu einem Trend von "draußen nach drinnen". Es wird auch von der "Verhäuslichung" heutiger Kindheit gesprochen (ZEIHNER 1997, S. 105). Kinder haben also heute weniger Chancen, einfach auf die Straße zu gehen und dort Anregungen für ihre Tätigkeiten zu finden (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 135; ZEIHNER 1995, S. 180), zumal auch die Spielplätze von Erwachsenen angelegt und geplant sind und oft die kindlichen Bedürfnisse nicht erfüllen (vgl. THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 87; ZEIHNER 1995, S. 184; FÖLLING-ALBERS 1995, S. 12). Vielmehr müssen sie sich entscheiden, wie und womit und mit wem sie ihre freie Zeit verbringen wollen; denn erstens sind die vielen möglichen Angebote räumlich weiter verstreut³³, zweitens sind diese oft institutionalisierten Angebote (wie Sportvereine, Töpferkurse, Malkurse, Klavier- oder Sprachunterricht) an bestimmte Zeiten gebunden.

Hier komme ich zur zweiten wesentlichen Veränderung für heutige Kinder: Ihr Zeitempfinden ist durch wesentlich mehr zeitliche Regelungen gekennzeichnet, als dies bei Kindern vor 20 oder 30 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland der Fall war.

ZEIHNER (1997, S. 103) unterscheidet hierbei zwei Arten von Zeitvorgaben:

- langfristige Zeitvorgaben wie Bildungswege und Berufskarrieren,
- alltägliche Zeitvorgaben wie Stundenpläne, Fahrpläne, Veranstaltungszeiten, Sendeprogramme des Fernsehens.

Die Kinder müssen lernen, daß Zeit befristet ist und geplant und eingeteilt werden muß (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 132 ff.; ZEIHNER 1997, S. 106). Viele Kinder gehen souverän mit der Zeiteinteilung um.

So beherrschen Kinder heute z.T. schon im Alter von vier Jahren das Telefonieren

³² 99% der über 8 Jahre alten Kinder haben heute ein Kinderzimmer, wovon zwei Drittel in der Großstadt und über 80% außerhalb der Stadt ein Zimmer allein besitzen (vgl. LEDIG 1992, S. 40 f.). Zu ähnlichen Zahlen gelangen RICHTER/WINKLHOFER (1997, S. 466).

³³ In diesem Zusammenhang wird auch von der "Verinselung" der Räume gesprochen, d.h. daß die Räume, in denen sich Kinder außerhalb des Elternhauses aufhalten, sich wie Inseln ohne räumlichen Bezug zueinander verstreuen, im Gegensatz zum früher einheitlichen Lebensraum, in dem alle Aktivitäten im Nahraum der Wohnung und dort in zusammenhängenden und durch die Kinder selbständig erschließbaren Räumen erfolgten (vgl. ZEIHNER 1995, S. 187; BERG 1991, S. 429; THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 76).

(vgl. ZEIHNER 1997, S. 109).³⁴ Kinder werden also heute durch viele Zeitregelungen in ihren Aktivitäten bestimmt, besitzen aber auch häufig die Fähigkeit zu selbstbestimmter Zeiteinteilung (vgl. HOPF 1993, S. 36; ZEIHNER 1997, S. 110) Allerdings ist der kindliche Wunsch nach dem Leben im "Hier und Jetzt" so auch schwieriger zu realisieren geworden (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 134; CLOER 1992, S. 12).

Die Zeitmuster vieler Kinder sind also nicht mehr so einfach angelegt wie die der Eltern- und Großelterngeneration (vgl. ZEIHNER 1997, S. 106).

BÜCHNER wie ZEIHNER folgern aus den Zeit- und Raumvorgaben für heute heranwachsende Kinder, daß viele Kinder, da sie nicht mehr wie früher auf eine feste Gruppe angewiesen sind und somit ihre Sozialkontakte freier wählen können, Konflikte mit anderen Kindern nicht mehr aushalten müssen. Das Ergebnis ist, daß die Beziehungen der Kinder zueinander oberflächlich und im Extremfall austauschbar werden (vgl. ZEIHNER 1995, S. 189; BÜCHNER 1990, S. 87 f.).

Das genaue Gegenteil schließen KRAPPMANN/OSWALD: Gerade weil eine feste Gruppe fehlt, zu der das Kind jeden Tag stoßen kann, haben heutige Kinder weniger Freunde als früher. Diese sollen aber unter allen Umständen gehalten werden, weil die Angst vor dem Alleinsein etwaige Trennungen von ihnen verhindert (vgl. KRAPPMANN/OSWALD 1997, S. 96).

M.E. sind beide Folgerungen möglich, es kommt darauf an, als wie bedeutsam das jeweilige Kind Freundschaften empfindet. Wichtig bleibt es aber, in diesem Zusammenhang festzustellen, daß nach meiner Auffassung die Ansicht von KRAPPMANN/OSWALD richtig ist, wonach die Erwachsenen, also auch die (Grund-) Schule, das Sozialverhalten der Kinder heute verstärkt fördern müssen, weil den Kindern oft die Erfahrung fehlt, durch gemeinsam in der Gruppe festgelegte und einzuhaltende Regeln ihr soziales Verhalten gegenüber anderen Kindern zu trainieren (vgl. ebenda, S. 97 f.). Dies gilt umso mehr für Kinder, die auf das angewiesen sind, was Wohnung und Wohnviertel bieten, weil sie nicht von ihren Eltern zu den verschiedenen möglichen Veranstaltungen und Angeboten angeregt oder sogar gebracht werden (vgl. ZEIHNER 1995, S. 190).

All dies soll aber nicht bedeuten, daß Kinder sich heute nur noch entweder zuhause oder in

³⁴ Im Grundschulalter erhöht sich die Zahl der Kinder, die das Telefon nutzen. Die telefonische Art der Verabredung versetzt Kinder in die Lage, ihre (Frei-) Zeit noch aktiver zu planen (vgl. LUKESCH 1998, S. 56 f.).

sogenannten "Kinderkulturangeboten" (wie Klavierspielen u.ä., siehe oben) oder Vereinen aufhalten. Für abwegig halte ich die Vermutung von ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 97), daß bald nur noch Gastarbeiterkinder draußen spielen werden.

Das DEUTSCHE JUGENDINSTITUT (DJI) hat 1992 die Ergebnisse seiner Untersuchung u.a. zu den Freizeitaktivitäten der Kinder veröffentlicht.³⁵ Die Ergebnisse sind zwar nicht repräsentativ für alle Kinder in Deutschland, aber sie relativieren einige gängige Thesen der Kindheitsforschung (vgl. WILHELM 1992, S. 6).

Das zentrale Ergebnis ist danach: "Nicht das Buch wird durch den Fernseher abgelöst oder der Spielort Straße einseitig durch das Kinderzimmer ersetzt, sondern unterschiedliche Aktivitäten stehen nahezu gleichberechtigt nebeneinander. Das freie Spielen mit anderen Kindern hat ebenso seinen Stellenwert wie der Besuch eines Vereins oder einer Kindergruppe. Die Mehrheit der Kinder verfügt (...) über ein äußerst vielfältiges Aktivitätenspektrum, bei dem sie häufig unterschiedliche Interessengebiete miteinander verbinden." (LEDIG 1992, S. 65)³⁶

Daß die Zahl der Termine bei Kindern von den Elternwünschen und -möglichkeiten abhängt, kommt in dieser Untersuchung ebenfalls deutlich zum Vorschein. Danach sind die Eltern, die die "Zusatzprogramme" (KRAPPMANN/OSWALD 1997, S. 99) für ihre Kinder entwickeln, zumeist selbst in Vereinen o.ä. engagiert (vgl. LEDIG 1992, S. 47). Die Nutzung institutioneller Freizeitangebote fördern insbesondere Eltern der oberen Mittelschicht (vgl. ebenda, S. 44 f.), weil sie hoffen, daß eine umfassende Förderung ihren Kindern Vorteile verschafft (vgl. ebenda, S. 58). Zwar nutzen ca. 80% der befragten Kinder Sportvereine, aber nur 26% nutzen überhaupt Kinderkulturangebote wie Klavier, Geige, Ballett, Sprachschule etc. Davon besuchen wiederum 95% der Kinder nur ein, 5% zwei und mehr Angebote; diese 26% stammen fast sämtlich aus der Mittelschicht (vgl. ebenda, S. 58).

Drei Viertel aller befragten Kinder, ohne Unterschied nach Stadt oder Land, sozialer Herkunft oder Geschlecht, geben an, daß sie sich ab und zu langweilen. Das bedeutet, daß die Mehrzahl der Kinder durchaus die Zeit hat, sich "hängenzulassen", statt einen Termin nach dem nächsten "abzuhaken" (vgl. ebenda, S. 50).

Somit sind die meisten Kinder nicht durchweg "verplant" oder "verhäuslicht" (im Kinderzimmer oder in den institutionellen Räumen der Angebote) oder "verinselt".³⁷

³⁵ In der Untersuchung wurden 8-12jährige Kinder aus verschiedenen Regionen Westdeutschlands befragt, aus der Großstadt, aus stadtnahen Dörfern und aus einer ländlichen Gemeinde (vgl. RIJKE 1992, S. 9 ff.).

³⁶ Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt die bereits von mir angeführte Befragung von 10-15jährigen in Hessen und Sachsen-Anhalt (vgl. KRÜGER 1996, S. 228 ff.).

³⁷ Vgl. dazu ausführlich: NISSEN 1992, S. 127 ff.

Die Untersuchung des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS macht aber auch deutlich, daß Stadtkinder insgesamt unzufriedener mit ihrer (Wohn-)Umwelt als Landkinder sind: Während 62% der Stadtkinder lieber auf dem Land leben wollen, sind die Dorfkinder, die in der Stadt leben wollen, nur mit 5% vertreten (vgl. LEDIG 1992, S. 63).

Trotz der beschriebenen Gefahren durch den Straßenverkehr und trotz der Funktionsentmischung und Spezialisierung der Räume, die auch LEDIG aufgrund der Untersuchungsergebnisse gerade in der Stadt bestätigt sieht (vgl. ebenda, S. 40 f.), spielen Stadtkinder ebenso häufig draußen wie alle anderen Kinder auch, sie haben sich auf die Probleme offensichtlich eingestellt (vgl. ebenda, S. 63 f.). Kinder ziehen auch heute noch die Straße allen anderen Spielorten vor (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S.70).

Zum gleichen Ergebnis kommen auch Untersuchungen von BRANDT/DAUM 1994, wonach sich Kinder ihre (Spiel-)Nischen suchen, abseits auch von den angelegten Spielplätzen (vgl. BRANDT/DAUM 1994, S. 51; ebenso KRAPPMANN/OSWALD 1997, S. 100 f.; KRAFT 1999, S. 133; CLOER 1992, S. 12 f.). Es wird in diesem Zusammenhang immer wieder angemahnt, in der Stadt, aber auch auf dem Dorf Flächen für das freie Spiel der Kinder zu schaffen und/oder zu erhalten (vgl. BRANDT/DAUM 1994, S. 53; LEDIG 1992, S. 67). Eine kinderfreundliche Kommunalplanung in diesem Sinne fehlt aber heute zumeist nach wie vor, insbesondere auch Maßnahmen zur Verkehrsberuhigung und zur Sicherung der Fuß- und Radwege (vgl. THIERSCH/THIERSCH 1997, S. 86 ff.; LEDIG 1992, S. 67; NISSEN 1992, S. 167 f.).

Zusammenfassend ist zu sagen, daß das Raum- und Zeiterleben von Kindern heute sicherlich anders ist als das früherer Kindergenerationen. Allerdings sind pointierte Aussagen, wonach die Kinder heute nur noch allein zu Hause ihre Freizeit verbringen, i.d.R. genauso unzutreffend wie Äußerungen, Kinder würden heute nur noch mit Hilfe von Terminkalendern ihre geplanten Aktivitäten überschauen können (vgl. FÖLLING-ALBERS 1988 in ERNST 1997, S. 192).³⁸ Dennoch wachsen, auch das wird deutlich, viele Kinder heute in ungünstigen Lebensverhältnissen in Bezug auf ihren Lebensraum auf. Es bleibt festzuhalten, daß Kinder heute mehr als früher den Tagesablauf zeitlich und räumlich strukturieren müssen, aber auch andersherum mehr Gelegenheit zu einer an ihren jeweiligen Interessen ausgerichteten Freizeitgestaltung haben (vgl. LEDIG 1992, S. 65;

³⁸ ZINNECKER bilanziert meiner Auffassung nach zurecht, daß die Geschichte des Lebensraumes von den Kindheitsforschern gerne in einer gewissen nostalgischen Verklärung als Verlustgeschichte geschrieben wird, daß aber eindeutige positive oder negative Schlußfolgerungen aus den historischen Raum- und Zeitentwicklungen für die Kinder nicht gezogen werden können (vgl. ZINNECKER 1997, S. 56 ff.).

ZEIHER 1995, S. 193).

Festzuhalten bleibt auch, daß das Fernsehen eine gewichtige Rolle im Raum- und Zeiterleben heutiger Kinder einnimmt, worauf ich im dritten Kapitel zu sprechen kommen werde.

2.2 Abschließende Bemerkungen zum Wandel der Kindheit

Es sollte durch diese kurze Betrachtung einiger ausgewählter Aspekte von veränderter Kindheit deutlich werden, daß sich die Kindheitsbedingungen gewandelt haben, da sie an die gesellschaftlichen Veränderungen gebunden sind (siehe S. 6). Allerdings sind diese Veränderungen sicherlich nicht so tiefgreifend, wie mancher Autor sie darstellt:

"Wir haben noch nie eine Kindergeneration gehabt, die eine solche Last mit sich selbst und der Gesellschaft zu tragen hatte. Das heißt, die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hat dazu geführt, daß Kinder ersichtlich einen Mangel an Zuwendung haben, einen Mangel an Zuversicht und einen Mangel an Zukunft." (WALLRABENSTEIN 1993, zitiert in KRAFT 1999, S. 120)

"Kindheit ist Einzelkindheit in kleinen Wohnungen ohne Rückzugsmöglichkeiten, ist domestizierte Fernsehkindheit, ist zwischen Schule, Hausaufgaben, Sportverein, Musikschule verplant. Die Straße als Sozialisationsfeld spielt in ihr kaum eine Rolle mehr, wer kann, fährt seine Kinder selbst in die Grundschule um die Ecke mit dem Auto." (RÜLCKER 1989, S. 18)

Solche Aussagen ließen sich problemlos durch weitere ähnliche ergänzen. Weite Teile der Inhalte dieser beiden Zitate habe ich bereits als in der Regel unzutreffend gekennzeichnet. Und daß wir "noch nie eine Kindergeneration gehabt" hätten, die es so schwer hatte, wie die heutige, blendet völlig die historischen Fakten aus. Die Nachkriegszeit mit Vertreibung, Not und Mangel hatte zum Teil schlimme Folgen für Kinder (vgl. BRÜGELMANN 1994, S. 54). Offensichtlich verklären die Forscher, die sich so äußern, die eigene Kindheit (vgl. BRANDT/DAUM 1994, S. 51; LEDIG 1992, S. 33).

Viele Forscher (und nicht nur sie, sondern wohl auch das Gros der Erwachsenen) sehen die Veränderungen eher pessimistisch, verbunden mit dem Credo: "Früher war alles besser."

(vgl. HARMS/PREISSING 1988, S. 5; KRAFT 1999, S. 134; LEDIG 1992, S. 33).³⁹

Ein grundsätzliches Problem der Forschung zum Wandel der Kindheit scheint darin zu liegen, daß die Aussagen zum Wandel heutiger Kindheit und deren Auswirkungen auf die Kinder ebenso wie die Bewertungen heutiger Kinder in erster Linie Interpretationen und Mutmaßungen der Autoren sind, die sich keinesfalls immer auf wissenschaftlich abgesicherte Analysen stützen können, sondern hypothetischer Art sind (vgl. NISSEN 1992, S. 132; GEULEN 1994, S. 14; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 36).⁴⁰

So finden sich in der Literatur einige Aussagen, nach denen viele Kinder heute angeblich unter anderem sehr viel unkonzentrierter und weniger ausdauernd seien und eine geringe Frustrationstoleranz sowie eine Unfähigkeit zur Kooperation an den Tag legten (vgl. MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN 1994, S. 36ff.; FÖLLING-ALBERS 1995, S. 21 ff.). FÖLLING-ALBERS oder auch MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN stützen sich dabei auf persönliche, subjektive Einschätzungen von befragten Grundschullehrern.⁴¹

Es gibt nach meinem Überblick über die Literatur keine empirischen Untersuchungen, die stichhaltig nachweisen könnten, daß Kinder heute "besser" oder "schlechter" als früher sind (vgl. DOLLASE 1986, S. 133ff.; BOKEMEYER 1999, S. 33). Deshalb sind die Bewertungen heutiger wie früherer Kinder mit Vorsicht zu genießen.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, daß die jeweiligen Kinder immer wieder negativer bewertet wurden als die vorherigen Kindergenerationen. So schreibt HENTIG 1975: "Die heutigen Kinder (...) sind nicht nur nervös und ungeordnet (...) sie terrorisieren einander, sie streiten ununterbrochen (...) sie vandalieren das Gemeingut, sind weitgehend unfähig, anderen und sich selbst Freude zu bereiten, sie scheinen unfähig, tiefere anhaltende Beziehungen zu Menschen oder Sachen einzugehen- und sie müssen ununterbrochen schreien." (HENTIG 1975, S. 32). MÜLLER stellt 1954 fest, daß die Kinder unruhig und

³⁹ Dieser Eindruck hat sich mir in vielen Gesprächen mit Menschen, die in der Kriegs- und Nachkriegszeit aufgewachsen sind, immer wieder bestätigt.

⁴⁰ DOLLASE (1986, S. 135) formuliert diese Tatsache sehr gut: "Trotz aktueller multidisziplinärer Bemühungen um Kindheitsvergleiche früher und heute, trotz vieler Programmatiken und unzähliger Forschungsarbeiten (...) sind die bislang ermittelten Allgemeinaussagen enttäuschend widersprüchlich, fragwürdig oder unergiebig." Diese Erkenntnis hat nach meinem Überblick über den Forschungsstand noch immer Gültigkeit.

⁴¹ Doch auch in den Befragungen waren sich die Lehrer durchaus nicht immer in ihrer Bewertung sicher: "Wir versuchen, das herauszufinden, ob sich das geändert hat, und wir sind uns selber gar nicht so im Klaren darüber. Dann rätseln wir darüber, ob es an uns liegt, weil wir älter geworden sind, ob unsere Toleranzgrenze nicht mehr so ist, wie sie früher war (...) eben weil wir älter sind." (zitiert in FÖLLING-ALBERS 1997b, S. 130) Andere Lehrer sind nicht der Meinung, heutige Kinder seien anders: "Die Schüler sind auch nicht schlimmer als früher." (zitiert in BOKEMEYER 1999, S. 34) Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Lehrer mit zunehmendem Alter die Kinder kritischer beurteilen (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 80), was auch durch deren eigene erfahrene Erziehung in Kriegs- oder Nachkriegszeit erklärt werden kann, die in der Regel durch wesentlich restriktivere Erziehungsnormen gekennzeichnet war (siehe Kapitel 2.1.1).

gehetzt seien und keine Rücksicht aufeinander nehmen könnten. Sie widersprächen dauernd den Erwachsenen und vertragen keine Kritik (vgl. DOLLASE 1986, S. 133). Bereits 1929 klagt SPRANGER, die Kinder seien nervös und zerstreut (vgl. MERKERT 1997, S. 219). Und schon PLATON läßt SOKRATES in seinem Werk "Das Gastmahl" vor über 2000 Jahren sagen: " Die Jugend liebt heute den Luxus, sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und plaudert, wo sie arbeiten soll. Sie verschlingt die Speisen und tyrannisiert die Eltern." (zitiert in PREUSS-LAUSITZ 1999, S. 2). Auch positive Bewertungen heutiger Kinder sind, allerdings eher selten, zu finden: "Sie (die heutigen Kinder- Anmerkung des Verfassers) sind gegenüber früheren Generationen fähiger, selbständig und demokratisch zu handeln, sie reagieren selbstbewußter und sensibler auf Fragen und Probleme." (BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 13)

Aufgrund dieser genannten Befunde bin ich der Meinung, daß eine generelle Beurteilung der Kinder wenig überzeugend ist. Die Kinder erfüllen heute wie früher die auf sie gerichteten Anforderungen besser oder schlechter. Weiterführende Aussagen sind nicht abgesichert und somit m.E. nicht zulässig und sinnvoll.

Das Thema Wandel der Kindheit ist oft mit Wertkonnotationen behaftet, die das Forschen und Publizieren bestimmen, denn jeder Forscher ist in das Thema involviert, da er selbst einmal ein Kind war und zum Teil heute Elternteil ist und eine bestimmte Vorstellung davon hat, wie Kindheit sein soll. Dies erschwert eine sachliche Analyse (vgl. GEULEN 1994, S. 20, 181). "Es liegt nahe, daß dabei zunächst eher affektiv besetzte Ideologeme als wissenschaftliche Theorien des Wandels von Kindheit herauskommen." (GEULEN 1994, S. 20)

Vieles in der Argumentation erscheint nicht plausibel und zwingend, oft sind Einwände denkbar und möglich. Darauf bin ich insbesondere im Kapitel 2.1.1 etwas näher eingegangen. Plausibel und sicher sind zwar einige Fakten, wie z.B. etwa die Zahl der Autos und die Zahl der Eheschließungen und -scheidungen, die Zahl der Spielplätze oder der ausländischen Kinder. Allerdings ist hier anzumerken, daß die empirische Basis der Kindheitsforschung noch sehr schwach ist (vgl. BÜCHNER 1996, S. 14) oder -wie ROLFF/ZIMMERMANN schreiben- "mickrig" (ROLFF/ZIMMERMANN 1986, S. 8). Außerdem ist es kaum klar, wie sich die aufgrund objektiv nachweisbarer Daten festgestellten veränderten Bedingungen des Aufwachsens auf die Kinder auswirken (vgl. DOLLASE 1986, S. 136). Auch hier gilt: "Die (..) Erforschung heutiger Kindheit hat (...) den Charakter von Vorüberlegungen nicht überschritten (...)"(RABE-KLEBERG 1995,

S. 168) " (...) der Diskussions- und Forschungsprozeß steht ja erst am Anfang." (GEULEN 1994, S. 20) ⁴²

Schließlich ist auf eine wichtige Tatsache hinzuweisen, die ich schon einleitend kurz angesprochen habe und die eine wissenschaftliche Erarbeitung des Themas zusätzlich erschwert: *Die Kindheit* und *die Kinder* gibt es nicht und hat es nie gegeben. Auch heutige Kinder wachsen in unterschiedlichen Lebensverhältnissen auf (z.B. als Ausländer oder Deutsche, als Stadtkinder oder Landkinder, als Kinder mit völlig unterschiedlichen Interessen und Chancen), die im ganzen schwer überschaubar sind. Alle Feststellungen zur Situation heutiger wie früherer Kinder können nur Tendenzen, Vorgaben sein, die auf die konkrete Situation des jeweiligen Kindes übertragen werden müssen (vgl. THIERSCHE/THIERSCHE 1997, S. 61; NISSEN 1992, S. 132). ⁴³

Der Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung zum Wandel der Kindheit läßt also zusammengefaßt keine eindeutigen Aussagen zu, wie sich die Veränderungen auf die Kinder nun tatsächlich auswirken, zumal auch empirische Vergleichsstudien zur Kindheit heute und früher fehlen. Deshalb ist weitere Forschung (gerade auch im empirischen Bereich) dringend notwendig.

Obwohl der Wandel der Kindheit nach meiner Auffassung weniger dramatisch ist, als oft dargestellt wird, kann dies aber nicht heißen, daß die Institution Grundschule nicht auf die dargestellten Veränderungstendenzen reagieren muß. Diese Veränderungen zeigen m.E. auch deutlich auf, daß auf der einen Seite viele Kinder heute unter besseren Bedingungen als je zuvor aufwachsen. Hier ist die förderliche Erziehung beispielsweise ebenso zu nennen wie die materielle Absicherung dieser Kinder. Auf der anderen Seite hat eine wachsende Zahl von Kindern solche guten Bedingungen nicht. Darauf werde ich in Kapitel 4.2 noch genauer eingehen und dieses Divergieren als "Entwicklungsschere" diskutieren. Deshalb wird es immer wichtiger, allen Kindern durch die Grundschule gute Bedingungen ihrer Entwicklung bereit zu stellen, auch gerade denen, die unter wenig förderlichen Lebensverhältnissen aufwachsen. Dazu werde ich in Kapitel 4.2 konkrete Vorschläge vorstellen.

⁴² So ist auch die Frage, wie sich der heute schon feststellbare demographische Wandel, also insbesondere die Tatsache, daß die Lebenserwartung steigt, auf zukünftige Kindheit auswirkt, in dieser Diskussion nach meinem Überblick noch gar nicht aufgenommen worden.

⁴³ HOPF (1993, S. 13) drückt diese Tatsache so aus: " Das konkrete Kind kann in seiner jeweiligen unverwechselbaren Besonderheit in keiner Kindheitstheorie zur Geltung gebracht werden."

Auf einen bedeutenden Aspekt gewandelter Kindheit bin ich bisher noch nicht zu sprechen gekommen: das Fernsehen. Wohl kein Bereich der Veränderungen in den Bedingungen kindlichen Aufwachsens ist so umfassend diskutiert wie das Fernsehen. Auch die Grundschule sieht sich hier neuen Anforderungen gegenüber. Das Fernsehen und seine Herausforderungen an die Grundschule bilden den Schwerpunkt dieser Arbeit. Darauf werde ich in den nächsten Kapiteln ausführlich zu sprechen kommen.

3 Fernsehen

Das Fernsehen ist heute selbstverständlicher Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt der Kinder (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 57 f.; WEIDERER 1995, S. 49; BAUER 1990, S. 79). Es ist immer und überall zugänglich (vgl. SPANHEL 1997, S. 229; LUKESCH 1996, S. 404f.; MIKOS 1997, S.51).

Unter den Medien, den sogenannten "traditionellen" (Buch, Zeitschrift, Comic, Cassette, Radio, CD, Schallplatte u.a.) wie den sogenannten "neuen" Medien (hier sind vor allem Computer und Internet zu nennen)⁴⁴ ist es das Leitmedium (vgl. LUKESCH 1996, S. 404; HORN 1996, S. 27), d.h. es ist das Medium, welches Kinder bevorzugen.

"Im umfangreichen Medienangebot (...) spielt das Fernsehen nach wie vor eine dominierende Rolle (...) bei Kindern, unabhängig davon, ob man es an seiner Nutzung, an seiner Beliebtheit als Geschichtenerzähler oder seiner Wirkung als Gesprächsermöglicher bemißt." (STOLTE/ROSENBAUER 1994, S. 5)

In diesem Kapitel steht es im Mittelpunkt der Betrachtung. Zunächst wird kurz die Verbreitung des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland grob umrissen. Anschließend werde ich die Nutzung des Fernsehens durch Kinder etwas näher darstellen. Dabei muß jedoch auch auf die Schwierigkeiten der quantitativen Nutzungsforschung eingegangen werden, die ich ihren Ergebnissen voranstelle. Das Wissen um die Fernsehnutzung der Kinder ist (bzw. sollte es sein) eine Grundlage der Diskussion um die Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder, im Rahmen dieser Arbeit insbesondere auf Grundschüler.

Diese Diskussion ist Gegenstand meiner weiteren Betrachtung. Mein Interesse liegt hierbei darauf, wie gerade Pädagogen das Fernsehen und seine Wirkungen beurteilen, welche Chancen und Risiken, positiven und negativen Folgen sie ausmachen.

Dieses leitet dazu über, wie die Grundschule auf den Fernsehkonsum ihrer Schüler reagieren soll, welche medienpädagogischen Schritte Lehrer gehen sollen, welche

⁴⁴ Zu den neuen Medien wird auch oft das Video gezählt. Es ist eigentlich kein neues Medium, sondern sozusagen eine Variante des Fernsehens (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 217). Deshalb kann ich darauf verzichten, dieses Medium gesondert zu betrachten, zumal es von Kindern nach den mir vorliegenden Untersuchungen wenig genutzt wird (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 69, 148; LUKESCH 1998, S. 40). Die besonderen Bedenken vieler Erwachsener beim Video liegen darin begründet, daß durch dieses Medium Kinder und Jugendliche in Berührung mit jugendgefährdenden oder indizierten Inhalten wie z.B. Gewaltverherrlichungen und sogenannter harter Pornographie kommen können (vgl. Lukesch 1998, S. 39). Allerdings scheint dies für Kinder im Grundschulalter weniger zuzutreffen, sondern eher für ältere Kinder und insbesondere Jugendliche (vgl. LUKESCH 1998, S. 41f., KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 72).

Konzepte und Ideen dazu bereitstehen. Diesen Fragen werde ich im Kapitel 4.1 nachgehen. Auf die Bearbeitung der neuen Medien (also insbesondere Computer und Internet) möchte ich in dieser Arbeit verzichten, da der Computer bisher nicht sehr stark bei (Grundschul-) Kindern verbreitet ist (vgl. LUKESCH 1998, S. 52 f.; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 55; KLINGLER 1999, S. 4f.; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 10 f.). Zum Umgang von Kindern mit dem Internet liegen bislang noch keine systematischen Studien vor (vgl. LUKESCH 1998, S. 55).

Da der Computer und vor allem das Internet neue Technologien darstellen, die m.E. in der nahen Zukunft, heute schon absehbar, einen großen Stellenwert auch bei Kindern erlangen dürften, müssen diese Medien nach meiner Auffassung intensiv erforscht werden, was aber bislang noch aussteht.⁴⁵

Dem Aspekt des Schulfernsehens werde ich ebenfalls keine gesonderte Aufmerksamkeit zukommen lassen, da es heute kaum noch eine Rolle spielt (vgl. MERKERT 1997, S. 223; DÖRR 1997, S. 7 ff.).

⁴⁵ HAFT (1988, S. 2) hat den Forschungsstand zu den neuen Medien zutreffend beschrieben: "Die Technik rennt, die Forschung humpelt." Diese Aussage gilt nach meinem Überblick bis heute, was auch LUKESCH (1998, S. 15) unterstreicht: "(...) wenn man Auskunft über (...) die Nutzung neuer Medien (...) haben will, wird die Ergebnislage wieder sehr dünn."

3.1 Die Verbreitung des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland - eine kurze Geschichte des Fernsehens⁴⁶

1952 wurde das Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland durch den Nordwestdeutschen Rundfunk mit einem täglichen Programm begonnen. Am 1.11.1954 startete das "Deutsche Fernsehen", das seitdem als Gemeinschaftsprogramm der ARD bundesweit gesendet wird (vgl. SWOBODA 1990, S. 58). Ab 1963 begann die Ausstrahlung des "Zweiten Deutschen Fernsehens" (ZDF), ein Jahr später die der dritten Programme (vgl. SWOBODA 1990, S. 59; BAUER 1990, S. 80). Somit konnten in den 60er bis 80er Jahren die Zuschauer durchweg drei Fernsehprogramme empfangen: ARD, ZDF und ein Regionalprogramm.

Heute hat die Fernsehlandschaft bedeutende Veränderungen erfahren: Zu Beginn der 90er Jahre haben sich die privaten Sender durchgesetzt (vgl. SCHÄFFNER 1994, S. 165), wodurch heute eine große Auswahl an Fernsehprogrammen und Sendern in fast allen Haushalten besteht (vgl. HAMMER 1996, S. 29; BAUER 1990, S. 80).⁴⁷ Zudem senden die meisten Fernsehanstalten, auch die Mehrheit der öffentlich-rechtlichen, seit einigen Jahren, anders als früher, rund um die Uhr ihre Programme.

Hat sich dadurch der Fernsehkonsum der Kinder verändert, ist er in den 90er Jahren höher geworden? Auf diese Fragen werde ich im Kapitel 3.2.2.2 zurückkommen.

⁴⁶ Auf eine gesonderte Betrachtung des Fernsehens der DDR verzichte ich an dieser Stelle. Heutige Kinder kennen es nicht mehr.

⁴⁷ Schon 1990 konnten 70% aller westdeutschen Haushalte private Sender empfangen (vgl. LUKESCH 1998, S. 40). Es ist schwer, genau zu beziffern, wie hoch heute die tatsächliche Zahl der Haushalte ist, die eine Vielzahl von Fernsehsendern empfangen können, da unter anderem nicht bekannt ist, wieviele Satellitenanlagen angeschlossen sind.

3.2 Die Nutzung des Fernsehens durch Kinder

Es liegen eine ganze Reihe von Mediennutzungsuntersuchungen vor, die sich mit verschiedenen Medien, zumeist aber dem Fernsehen befassen.⁴⁸

Die Studien zum Fernsehnutzungsverhalten von Kindern, die auf den ersten Blick eindeutige Resultate vorzeigen können, müssen kritischer betrachtet werden. Leider geschieht dies in der Fachliteratur nur selten. Es geht darum, " (...) eine Relativierung der Aussagekraft vermeintlich 'klarer' statistischer Durchschnittszahlen vorzunehmen, zum anderen aber auch einer inzwischen häufig anzutreffenden Fetischisierung von Nutzungs- und Einschaltquoten entgegenzuwirken." (CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 4 f.)

3.2.1 Probleme der Fernsehnutzungsforschung

An dieser Stelle ist es nicht mein Anliegen, auf statistische Feinheiten der einzelnen Untersuchungen einzugehen, etwa auf Skalierungsverfahren, Stichprobenkonstruktionen oder Datenanalysen (auch hier liegen m.E. viele Fehlerquellen der Untersuchungen). Das würde weit über den gegebenen Rahmen hinausgehen. Ich begnüge mich mit einigen wenigen grundsätzlichen Überlegungen zu Problemen, die der Untersuchung der Fernsehnutzung durch Kinder eigen sind:

- In den Untersuchungen werden Kinder und/oder deren Eltern befragt. Da Eltern genauso wie ihre Kinder wissen, daß das Fernsehen umstritten ist, ergeben sich häufig Ergebnisverzerrungen dadurch, daß Antworten gegeben werden, von denen die Befragten glauben, daß sie sozial erwünscht sind (vgl. BAUER 1990, S. 84 f.; LUKESCH 1998, S. 13).⁴⁹

⁴⁸ LUKESCH (1998, S. 7) spricht hier zurecht von einer "Flut an Nutzungsstudien". Die Mehrzahl der Studien befaßt sich allerdings mit dem Nutzungsverhalten Jugendlicher (z.B. die besonders bekannt gewordenen Untersuchungen von BONFADELLI, H. u.a.: Jugend und Medien. Frankfurt/Main 1986, sowie LUKESCH, H. et al: Jugendmedienstudie. Regensburg 1994).

⁴⁹ Dabei wird der Fernsehkonsum der Kinder durch Eltern und Kinder zumeist niedriger angegeben, aber auch der gegenteilige Effekt ist möglich: Manche Kinder geben einen viel höheren als den tatsächlichen Konsum an (vgl. BAUER 1990, S. 85), etwa weil sie fürchten, der Interviewer sei sonst nicht zufrieden mit ihnen.

- Bei den standardisierten Befragungen der bis neun oder zehnjährigen Kinder werden in der Regel die Eltern, insbesondere die Mütter, hinzugeholt, da diese Kinder entwicklungsbedingt noch kein ausreichendes Sprachvermögen haben und zeitliche Dimensionen nur unzureichend einschätzen können, so daß sie die Fragen der Interviewer nur unvollständig verstehen und beantworten können (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 239, 243; KÜBLER 1988, S. 12; ROLFF 1989, S. 83f.), was dazu führen kann, daß die Eltern statt ihrer Kinder antworten. Zum Teil antworten Kinder in Anwesenheit der Erziehungsperson auch nicht wahrheitsgemäß.

- Bei Vor- und Grundschulern wird oft mit Bildkarten gearbeitet, um das Interview "aufzulockern" (KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 239). Solche Darbietungen verzerren m.E. ebenfalls die Ergebnisse, weil Kinder durch die Abbildungen in eine bestimmte Richtung bei der Antwort gelenkt werden können, ebenso durch die häufig anzutreffenden vorgegebenen Antwortalternativen.

- Die Untersuchungen haben unterschiedliche zugrundeliegende Interessen. Steht z.B. das nicht-mediale Freizeitverhalten im Vordergrund, werden möglicherweise die Zahlen der Fernsehnutzungsdauer geringer ausfallen, als wenn diese im Vordergrund steht (vgl. LUKESCH 1998, S. 13).

- Der Erhebungszeitraum ist wichtig: Werden Kinder in den Wintermonaten befragt, wird der Fernsehkonsum höher als im Sommer sein, wenn die Kinder mehr draußen spielen (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 228), bei Krankheit des Kindes liegt er wahrscheinlich ebenfalls höher (vgl. LUKESCH 1996, S. 407), m.E. ebenso, wenn in der Ferienzeit befragt wird.

- Auf ein besonderes Problem der periodisch veröffentlichten Nutzungszahlen der GESELLSCHAFT FÜR KONSUMFORSCHUNG (GfK) möchte ich abschließend hinweisen. Ihre Untersuchung arbeitet mit einem sogenannten Teleskomat oder GfK-Meter. Darüber werden die Sehdauer und die Programmauswahl gespeichert und automatisch an eine zentrale Auswertungsstation gesendet (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 225 f.). Es liegt auf der Hand, daß schon die Anwesenheit eines solchen Meßgerätes das Fernsehverhalten beeinflusst (vgl. ebenda, S. 226). Außerdem muß dieses Gerät zusätzlich zum Fernsehapparat bedient werden (vgl. KÜBLER 1999,

S. 1). Dies wird zum Teil manchmal vergessen, oft aber absichtlich nicht gemacht, da Kinder und Eltern nicht immer wollen, daß ihre Fernsehaktivitäten gespeichert werden - ebenfalls ein Effekt sozialer Erwünschtheit (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 226). Zweitgeräte, die z.B. Kindern gehören, werden oft gar nicht mitgemessen (vgl. ebenda).

Diese kleine Auswahl an möglichen Verzerrungen zeigt an, daß die Ergebnisse der Fernsehnutzungsforschung nicht für "bare Münze" genommen werden können.⁵⁰

Gesicherte, d.h. reliable und valide Erkenntnisse zur Fernsehnutzung durch Kinder (und Jugendliche wie Erwachsene) liegen somit nicht vor. Dies ist bei den im folgenden dargestellten Ergebnissen zu berücksichtigen.

3.2.2 Einige Ergebnisse der Fernsehnutzungsforschung

Im Kontext der Frage, wie Kinder das Fernsehen nutzen, möchte ich folgende Teilfragen betrachten:

1. Wie sind Kinder mit Fernsehgeräten ausgestattet?
2. Welchen Zeitumfang nimmt das Fernsehen ein, auch gegenüber anderen außerschulischen Aktivitäten?
3. Welche Präferenzen haben Kinder?
4. Aus welchen Gründen sehen sie fern?

Zur Beantwortung dieser Fragen beziehe ich mich auf Untersuchungen, die in der Fachliteratur besondere Beachtung erfahren.

⁵⁰ SCHNOOR/ZIMMERMANN fassen dies gut zusammen: "Eine unumstrittene Methode der Fernsehuntersuchung bei Kindern gibt es bisher noch nicht, jedenfalls keine, die sich in der Forschungspraxis bewährt hat." (SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989, S. 91 f.)

3.2.2.1 Fernsehgeräteausstattung

Die Untersuchung "Kinder und Medien 1990" ⁵¹ stellt fest, daß in Westdeutschland 98%, in Ostdeutschland 100% der befragten Haushalte mindestens einen Fernsehapparat besitzen (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 27). Auch die anderen im folgenden angeführten Untersuchungen bestätigen die annähernde Vollaussstattung der Haushalte mit Fernsehgeräten.

Viele Kinder verfügen zudem über ein eigenes Gerät, wobei die Untersuchungen zu verschiedenen Zahlen gelangen. Sie liegen zwischen etwa jedem sechsten und jedem dritten Kind im (Grund-) Schulalter (vgl. MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 39 ⁵²; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 27; GLOGAUER 1993, S. 12 ⁵³; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1987, S. 9 ⁵⁴).

Ältere Daten (sie liegen nur für Westdeutschland und West-Berlin, nicht aber für die ehemalige DDR vor) belegen, daß bereits 1979 eine vergleichbare Zahl an Fernsehgeräten zur Verfügung stand. Sie ermittelte 20% Kinder, die ein Gerät ihr eigen nennen durften (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 165f.) ⁵⁵

Noch 1961 war nur jeder dritte bis vierte Haushalt mit einem Fernseher ausgestattet, Anfang der 70er Jahre schon 90% der Haushalte (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 77).

Seit mehr als zwei Jahrzehnten können also so gut wie alle Kinder auf ein Fernsehgerät ⁵⁶ zuhause zugreifen. Fernsehen ist, das verdeutlichen diese Zahlen, ein fester Bestandteil im Alltag der Kinder und ihrer Familien. Nicht wenige Kinder haben einen eigenen Fernseher. Damit ist verbunden, daß sie von den Eltern weitgehend unkontrolliert fernsehen können (vgl. LUKESCH 1996, S. 405).

⁵¹ In dieser Untersuchung wurden zwischen Oktober und Dezember 1990 insgesamt 3600 Kinder im Alter von 6-13 Jahren und deren Mütter sowie jeder vierte Vater in Ost- und Westdeutschland befragt (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 19). Sie ist damit die nach meiner Kenntnis umfassendste neuere Studie zur Fernsehnutzung durch Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Bei dieser wie bei den weiteren nun vorgestellten Untersuchungen verzichte ich auf nähere Angaben zum Untersuchungsdesign und damit verbundener Probleme und verweise auf meine eben gemachten Ausführungen.

⁵² Die von der Zeitschrift "TV-MOVIE" in Auftrag gegebene Studie hat im Oktober 1993 1006 6- 13jährige Kinder in den alten und neuen Bundesländern telefonisch befragt (vgl. MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 4).

⁵³ In dieser Untersuchung wurde von Mitte 1990 bis Ende 1991 das Nutzungsverhalten von 1400 Kindern im Alter von 6-10 Jahren analysiert (vgl. GLOGAUER 1993, S. 6, 154).

⁵⁴ SCHNOOR/ZIMMERMANN (1988, S. 227) haben 1987 829 Grundschüler in Dortmund interviewt.

⁵⁵ In dieser Untersuchung wurden 900 westdeutsche Kinder im Alter von 6- 13 Jahren und deren Mütter befragt (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 165).

⁵⁶ Heute ist der früher übliche Schwarz-Weiß-Fernseher in der Regel durch den Farbfernseher abgelöst.

3.2.2.2 Zeitumfang des Fernsehkonsums und andere außerschulische Aktivitäten

Zum zeitlichen Umfang des kindlichen Fernsehkonsums liegen keine einheitlichen Angaben vor.

KLINGLER/GROEBEL (1994, S. 60) beziffern die durchschnittliche tägliche Sehdauer der 6-13jährigen in der Bundesrepublik 1990 auf 89 Minuten pro Tag von Montag bis Freitag und von Montag bis Sonntag auf 102 Minuten. Auch die GfK-Fernsehforschung gelangt bei den 3-13jährigen im untersuchten Zeitraum 1992-1997 zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 169).

KLINGLER/GROEBEL vergleichen die bereits erwähnte Untersuchung von 1979 mit ihren Ergebnissen von 1990 und stellen fest, daß 1979 "vergleichbare Größenordnungen" im Fernsehkonsum bestanden (KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 167); die 6-13jährigen wenden danach heute nur etwas mehr Zeit für das Fernsehen auf als Ende der 70er Jahre (vgl. ebenda, S. 167). Die GfK-Daten bestätigen, daß sich seit Mitte der 80er Jahre die Sehdauer kaum verändert hat (vgl. FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 169; LUKESCH 1993, S. 484; WRAGGE-LANGE 1996, S. 9). Dies ist umso bemerkenswerter, da heute, wie ausgeführt, in der Regel viel mehr Programme zur Verfügung stehen und heute zumeist 24 Stunden am Tag gesendet wird.

BAUER (1990, S. 86) sieht sogar eine seit den 70er Jahren kontinuierlich anhaltende Abnahme der Sehdauer der 3-13jährigen, wohingegen GLOGAUER (1993, S. 5) nach seiner Untersuchung zu dem Schluß kommt, daß Kinder in den 90er Jahren deutlich mehr fernsehen als in den 80er Jahren. Nach seinen Ergebnissen sitzen sogar 20% der Grundschüler wöchentlich länger vor dem Fernseher, als sie Zeit in der Grundschule verbringen (GLOGAUER 1993, S. 16).

Bei den sich damit befassenden Untersuchungen wird mehrheitlich angegeben, daß erstens ostdeutsche Kinder einen höheren Fernsehkonsum als westdeutsche Kinder aufweisen (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 60; FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 167)⁵⁷, zweitens Jungen länger als Mädchen fernsehen (vgl. FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 168; MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 11) und drittens ältere Kinder länger und häufiger als jüngere vor dem Fernsehgerät sitzen (vgl. LUKESCH 1998, S. 49; FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 167; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 133).

⁵⁷ Die Studie der MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG kommt zu dem entgegengesetzten Ergebnis, daß die Fernsehnutzungsdauer westdeutscher Kinder in den Spitzenwerten höher als die ostdeutscher Kinder ist (vgl. MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 11).

Übereinstimmung herrscht darin, daß am Wochenende mehr ferngesehen wird und am Sonntag schon morgens (vgl. FEIERABEND/KLINGLER 1998, S. 170 f.; MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 12; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 61,133). Die Hauptfernsehzeit der 6-13jährigen Kinder ist der spätere Nachmittag und der frühe Abend (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 61; MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 14).

Nicht wenige Kinder sehen auch noch nach 21 Uhr fern, insbesondere am Samstag, allerdings deutlich mehr ältere als jüngere Kinder (vgl. MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 14; LUKESCH 1998, S. 45; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 61), seltener also Grundschüler.

Die Nutzungsdauerzahlen im einzelnen möchte ich hier nicht genauer vorstellen, denn es macht nach meiner Auffassung wenig Sinn, ungesicherte und voneinander z.T. stark abweichende Zahlen anzuführen, die auf u.a. völlig unterschiedlichen Stichproben beruhen. Zudem sagen solche Durchschnittswerte wenig über die Zeit aus, die das je konkrete Kind für das Fernsehen aufwendet (dies variiert auch von Tag zu Tag und Woche zu Woche).⁵⁸

Festzuhalten bleibt aber, daß das Fernsehen nach allen Untersuchungen eine feste Größe im Alltagsleben der Kinder einnimmt. KLINGLER/SCHÖNENBERG stellen dies gut dar: "Kindliche Fernsehastinenz, sei es aus eigenem Willen oder aufgrund elterlicher Erziehungsideale, ist (...) eine höchst seltene Angelegenheit in der Bundesrepublik." (KLINGLER/SCHÖNENBERG 1996, S. 17)

Im Vergleich zu anderen außerschulischen Aktivitäten hat das Fernsehen in der Regel offensichtlich nicht den dominanten Stellenwert, der ihm oft zugesprochen wird. Hierzu liegt mir nur wenig Untersuchungsmaterial vor. Ausführlicher befassen sich hiermit vor allem KLINGLER/GROEBEL: Danach liegt das Fernsehen hinter Spielen auf Platz zwei der "Hitliste", aber daneben geben die 6- 13jährigen Kinder so viele andere Lieblingsbeschäftigungen an (Mehrfachnennungen waren möglich), daß sich der Stellenwert des Fernsehens relativiert (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 53).⁵⁹

Bei den erfragten tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten liegt das Fernsehen hinter dem Erledigen der Schulaufgaben auf Platz zwei, aber viele andere Aktivitäten werden

⁵⁸ Dies haben BIERMANN/SCHULTE (1996, S. 133) deutlich herausgearbeitet: Sie stellen fest, " (...) daß der Fernsehkonsum selbst im Alltag der Kinder erhebliche Unterschiede in Zeitaufwand, Tagesgewohnheiten und Wochengestaltung aufweist, so daß die so gern zitierten pauschalen Durchschnittswerte über den Fernsehkonsum heutiger Kinder doch recht wenig aussagen."

⁵⁹ Zu ähnlichen Resultaten zum Stellenwert des Fernsehens gelangt die MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG (1994, S. 50 f.).

ebenfalls häufig genannt, z.B. Spielen, das Zusammensein mit der Familie, die Nutzung auditiver Medien (Radio, CD, Cassette und Schallplatte) oder auch die Beschäftigung mit Tieren, um nur die "Spitzenreiter" zu nennen (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 55), so daß sich ergibt, daß das Fernsehen nur eine Beschäftigung unter vielen anderen ist. Zu diesem Ergebnis kommt auch die in Kapitel 2.1.3 erwähnte Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

Somit scheint mir die Aussage von KLINGLER/GROEBEL (1994, S. 54) realitätsgerecht: "Zu den Grundkonstanten des kindlichen Alltags in den alten und neuen Bundesländern gehörten danach (nach dieser Untersuchung - Anmerkung des Verfassers) Hausaufgaben machen und Lernen, Fernsehen sowie außerhäusliche Unternehmungen und Spielen." Bei den außerschulischen Aktivitäten gibt es seit den 70er Jahren im großen und ganzen kaum Veränderungen (vgl. ebenda, S. 167 f.; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989, S. 89 f.).

3.2.2.3 Präferenzen

Was sehen Kinder am liebsten? In der Untersuchung von KLINGLER/GROEBEL steht sowohl bei der Beliebtheit als auch bei der Häufigkeit für 6-13jährige Kinder der Zeichentrickfilm ganz oben, im großen Abstand gefolgt von lustigen Filmen, Tiersendungen, Familienserien, der "Sendung mit der Maus" und anderen Kindersendungen (z.B. "Sesamstraße"). Sehr wenig konsumieren Kinder Nachrichtensendungen (z.B. "logo" und auch Nachrichtensendungen für Erwachsene), sowie Sendungen über Technik, Politik und Wissenschaft (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 64 ff.).

Zu sehr ähnlichen Ergebnissen in den Präferenzen kommen auch andere Studien, z.B. BIERMANN/SCHULTE (1996, S. 135 f.)⁶⁰ und die MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG (1994, S. 27).

Auffällig ist, daß Kinder sich nicht bewußt für Werbesendungen entscheiden, aber sie trotzdem sehr oft sehen (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 64 ff.). Das läßt sich m.E. dadurch erklären, daß die Kinder nicht wissen, wann die Werbung kommt und dann davor "hängenbleiben", da die Werbung meist auffällig und interessant gestaltet ist und gerade am Nachmittag viele Kinderwünsche anspricht.

⁶⁰ In dieser Untersuchung wurden unter anderem 103 Grundschüler zwischen September und Dezember 1990 zu ihrem Fernsehgang befragt (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 23, 129).

Kinder sind heute noch mehr der Werbung ausgesetzt, da sie seit einigen Jahren die privaten Sender häufiger als die öffentlich-rechtlichen sehen (vgl. FEIER-ABEND/KLINGLER 1998, S. 173 ff.; LUKESCH 1996, S. 409, HEIDTMANN 1993a, S. 178) und diese sich bekanntlich hauptsächlich durch Werbung finanzieren, welche die Fernsehsendungen oft unterbricht.

Die referierten Vorlieben haben sich durch die Jahre nicht verändert. BAUER (1990, S. 84) resümiert: "Der (...) Trend zur Bevorzugung von nicht pädagogischen Unterhaltungsprogrammen auch durch kleinere Kinder ist so alt wie das Medium (Fernsehen - Anmerkung des Verfassers) selbst." Auch KLINGLER/GROEBEL sehen im Vergleich der Studien von 1979 und 1990 "erstaunlich große Übereinstimmungen" bei den Präferenzen. (KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 170) ⁶¹

Kinder sehen nicht nur Zeichentrick- und Kindersendungen, sondern auch Krimis, Actionfilme und andere für Erwachsene gedachte Sendungen (vgl. ebenda, S. 67; MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 27; GLOGAUER 1993, S. 26 ff.) ⁶², wobei insbesondere die Kinder, die spät abends noch fernsehen, auch Sendungen konsumieren (mit Erlaubnis oder ohne), die ganz bestimmt nicht für sie geeignet sind, wie z.B. Horrorfilme, Erotikfilme, Gewaltfilme u.ä. (vgl. GLOGAUER 1993, S. 26 ff.).

3.2.2.4 Motive für den Fernsehkonsum

Bei der Frage, warum Kinder fernsehen, stehen die eher fremdbestimmten Motive wie "Langeweile", "weil nichts anderes zu tun ist", "weil mit der Familie gemeinsam ferngesehen wird" ebenso an der Spitze der Motive (vgl. MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 48; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 137 f.; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 61 f.) wie auch das eher selbstbestimmte Motiv, eine bestimmte Sendung gerne sehen zu wollen (vgl. KLINGLER/SCHÖNENBERG 1996, S. 17).

Bei der Frage, ob auch deshalb ferngesehen wird, weil man dann bei den anderen Kindern "mitreden" kann, also Fernsehen als Gesprächsstoff genutzt wird, gehen die Ergebnisse der Untersuchungen auseinander. Während die MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG (1994,

⁶¹ Die dargestellten Präferenzen gelten umso ausgeprägter bei Kindern im Grundschulalter (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 136 ff.; MEDIA-MARKETING/FORSCHUNG 1994, S. 5).

⁶² Bei der Wahl von Videofilmen bestehen die gleichen Präferenzen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 71).

S. 48) ermittelt, daß jedes dritte Kind diesen Grund anführt, und auch KLINGLER/GROEBEL (1994, S. 62) bestätigen, daß das Fernsehen in hohem Maß als Gesprächsinhalt genutzt wird, ermitteln BIERMANN/SCHULTE (1996, S. 138), daß dieses Motiv zumindest für Grundschüler kaum wichtig ist.

Daneben gibt es viele weitere Motive, die ich aber nicht näher ausführen möchte, da sie nur eine untergeordnete Rolle in den Untersuchungsergebnissen spielen (vgl. KLINGLER/SCHÖNENBERG 1996, S. 18). Es ist jedoch nach meiner Auffassung davon auszugehen, daß es sich bei den Gründen fernzusehen, zumeist eher um einen "Motivmix" handelt.

3.2.3 Zusammenfassung

Zur Fernsehnutzung der Kinder liegt kein gesichertes Wissen vor. FAULSTICH (1994, S. 7) spricht zurecht davon, daß es "kurios" ist, wie wenig über die Medien tatsächlich bekannt ist. GARLICHs ist nicht zuzustimmen, die der Auffassung ist, es sei problemlos, Nutzungsdaten zu erheben (vgl. GARLICHs 1997, S. 135f.).

Die vorliegenden Untersuchungen sind mit vielen methodischen Mängeln behaftet. Eine systematische Fernsehnutzungsforschung, die repräsentative Ergebnisse hervorbringt, steht noch aus. Sie ist vielleicht gar nicht realisierbar angesichts der Schwierigkeiten, Kinder in ihrem Fernsehverhalten zu erforschen, wie ich sie zum Teil angesprochen habe. FAULSTICH (1994, S. 7) weist hierbei auf einen wichtigen Punkt hin, der die gesamte Medienforschung, also auch die Fernsehforschung betrifft: Sie ist " (...) unterfinanziert und viel zu wenig gefördert." ⁶³ In der Tat ist m.E. das gesellschaftliche und politische Interesse an der Erforschung des Fernsehens und anderer Medien nicht sehr ausgeprägt.

Die Ergebnisse der Nutzungsforschung sind in vielen Punkten uneinheitlich oder widersprüchlich, insbesondere, was den zeitlichen Umfang des Fernsehkonsums betrifft. Hinzu kommt, daß die Nutzungszeiten auch wenig darüber aussagen, ob das Kind wirklich konzentriert zuschaut oder das Fernsehen quasi im Hintergrund laufen läßt, während es anderen Beschäftigungen nachgeht. Wenig erforscht ist in diesem Zusammenhang auch das sogenannte "Zappen", also das wahllose Hin- und Herschalten zwischen den Sendungen, das insbesondere durch die Programmausweitung in den 90er Jahren zugenommen hat (vgl. LUKESCH 1998, S. 44; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 204;

⁶³ KÜBLER (1988, S. 10) stellt ebenfalls fest, daß die Erhebung von Nutzungsdaten so teuer ist, daß die systematische Erschließung der Fernsehnutzung (durch Kinder) noch nicht geleistet ist.

HAMMER 1996, S. 38)

Sicher ist aber, daß das Fernsehen im Alltag der Kinder seit vielen Jahren eine nicht unerhebliche Rolle spielt.

Ein recht einheitliches Bild ergibt sich bei den Präferenzen der Kinder. Sie sehen am liebsten Zeichentrickfilme. Viele Kinder konsumieren allerdings auch wenig kindgemäße Programme. Festzuhalten bleibt ebenfalls, daß Kinder vor allem fernsehen, wenn sich gerade keine interessante Alternative bietet oder weil sie eine bestimmte Sendung gerne gezielt sehen möchten.

Die Untersuchungen sagen allerdings nichts über die individuelle Fernsehnutzung des konkreten Kindes aus, denn sie bilden " (...) vor allem grobe Nutzungs- und Präferenzmuster ab." (KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 16) Die Unmöglichkeit, etwas über das konkrete Kind aussagen zu können, haben die Nutzungsuntersuchungen mit den anderen Untersuchungen zu gewandelter Kindheit gemein (siehe Kapitel 2.2).

Interessant wäre es auch, wenn *dieselben* Kinder nach einiger Zeit wieder zu ihrer Fernsehnutzung befragt würden. So könnten Kontinuitäten und Veränderungen m.E. besser erfaßt werden als bisher. Auch eine Befragung heutiger Erwachsener, die als Kinder in ihrem Nutzungsverhalten untersucht wurden, wäre nach meiner Auffassung aufschlußreich. Solche Längsschnittuntersuchungen sind mir aber nicht bekannt.

Die Diskussion um die Auswirkungen des Fernsehens sollte diese Ergebnisse und die mit ihnen verhaftete beschränkte Aussagekraft im Auge behalten. Sie ist Inhalt des folgenden Kapitels.

3.3 Die Diskussion über die Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder

3.3.1 Die Diskussion seit den 50er Jahren

Das letzte Kapitel (3.2) hat deutlich gemacht, daß das Medium Fernsehen aus dem alltäglichen Leben der Kinder und ihrer Familien nicht mehr wegzudenken ist. Es stellt spätestens seit den 70er Jahren einen gewichtigen Faktor der Sozialisation von Kindern in Deutschland dar (vgl. MIKOS 1997, S. 51; HAVEKOST 1996, S. 5; HENGST 1978, S. 78).

Mit dem Fernsehen wurden seit Beginn seiner Verbreitung in den 50er Jahren in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion viele Befürchtungen, aber auch Hoffnungen verknüpft (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989, S. 85; BINDER 1992, S. 17; DÖRR 1997, S. 7), von denen ich einige in diesem Abschnitt kurz beispielhaft darstelle.

So wurde z. B. gehofft, das Fernsehen würde durch die Informationen, die es allen Menschen bereitstellt, schichtspezifische Bildungsbenachteiligungen aufheben (vgl. PAUS-HASE 1991, S. 111f.; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 237; SCHÖNENBERG 1996, S. 119). Auf die Frage, ob das Fernsehen tatsächlich Bildungsbenachteiligungen kompensieren kann, komme ich noch zurück (siehe Kapitel 3.3.2.2).

Auf die Vermehrung des Wissens der Bevölkerung durch das Fernsehen setzte auch der Generaldirektor des Nordwestdeutschen Rundfunks, ADOLF GRIMME, in den 50er Jahren: "Verschlossene Tore zum Reich des Geistes werden aufgestoßen und unser Leben kann dadurch nicht nur reicher, es kann dadurch auch tiefer werden (...) Denn durch diese Zauberschale wird die Ferne zur Nähe werden, und der Raum zwischen uns und fremden Ländern wird wie aufgehoben sein." (GRIMME 1953, zitiert in DÖRR 1997, S. 7)

Auch die Stellungnahme des ehemaligen Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg, LOTHAR SPÄTH, weist in diese Richtung: "Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken (gemeint ist das Kabelfernsehen- Anmerkung des Verfassers) (...) eignen sich als 'Intelligenz- Verstärker'. Sie bringen leichteren Zugang zu mehr Information sowohl in räumlicher, zeitlicher, als auch in logischer Dimension." (SPÄTH 1984, zitiert in WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 165).

Es überwogen jedoch von Beginn an die Befürchtungen gegenüber den Auswirkungen des Fernsehens. Der Erziehungswissenschaftler KEILHACKER warnte in den 60er Jahren insbesondere vor der Reizüberflutung der Kinder durch das Fernsehen und forderte, daß Kinder nicht mehr fernsehen dürften, als sie psychisch und physisch vertragen könnten (vgl. MERKERT 1997, S. 222f.). Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) Rheinland-Pfalz stellte 1982 ein besonders negatives Bild der Fernsehwirkungen vor: " Insbesondere unter beengten Wohnverhältnissen wird der Fernsehapparat zum mächtigsten Familienmitglied (...) Konzentrationsschwäche und Überaktivität bei Kindern werden die Folge sein. Wirbelsäulenverkrümmung, Hämorrhoiden, Kreislauferkrankungen, Störungen des vegetativen Nervensystems- die Liste der Folgewirkungen ließe sich beliebig erweitern." (DGB Rheinland-Pfalz 1982, zitiert in WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 164) MÜNSTER, damaliger Fernsehdirektor des Bayrischen Rundfunks, stellte 1960 fest: " Es ist pädagogischer Irrsinn, Kinder unter acht oder auch zehn Jahren vor den Bildschirm zu setzen." (MÜNSTER 1960, zitiert in BUDDEMEIER 1996, S. 168).

Zu prinzipiell dem gleichen Resultat kommen die in Deutschland in der (Fach-) Öffentlichkeit stark rezipierten populärwissenschaftlichen Arbeiten von WINN und MANDER. Sie fordern, den Fernseher "abzuschaffen" (MANDER 1979, S. 299) oder "abzuschalten" (WINN 1988, S. 250f., 264ff.), damit Kinder, ihre Familien und andere Zuschauer vor den schädlichen Auswirkungen des Fernsehens bewahrt werden. Diese sieht MANDER unter anderem darin, daß es kognitive Prozesse verhindere und zur Deprivation führe, daß es die Phantasie unterdrücke, Passivität steigere oder auch, daß Fernsehen Hyperaktivität fördere, die Zuschauer unfähig werden lasse, Realität und Fiktion zu trennen und zur Entfremdung von der Natur führe; zudem könne die Strahlung des Fernsehens evtl. zu Krebs führen (vgl. MANDER 1979, S. 300f.). WINN erkennt vor allem die Gefahr, daß das Fernsehen das Familienleben zerstört (vgl. WINN 1988, S. 160). POSTMAN (1983, S. 8) sieht insbesondere im Fernsehen den Grund dafür, daß nach seiner Beobachtung die Kindheit "verschwindet", denn: " Entscheidend ist, daß das Fernsehen Informationen in einer Form präsentiert, die unterschiedslos jedem zugänglich ist." (ebenda, S. 94) Und das bedeutet, daß " (...) es für die elektronischen Medien unmöglich (ist), irgendwelche Geheimnisse für sich zu bewahren. Ohne Geheimnisse aber kann es so etwas wie Kindheit nicht geben." (ebenda, S. 95)

Das Fernsehen breche mit jedem Tabu; alles werde hier gezeigt (vgl. ebenda, S.98). Nicht nur die Kindheit verschwindet nach seiner Auffassung, sondern auch die Erwachsenenwelt (vgl. ebenda, S. 115), eben weil Kinder und Erwachsene die gleichen Informationen

bekommen, ohne das Lesen beherrschen zu müssen (vgl. POSTMANN 1983, S. 116). Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern löst sich also auf, ein neuer Typus entsteht: der "Kind-Erwachsene" (ebenda). Insbesondere habe das Fernsehen in den Bereichen der Sexualität und der Kriminalität zum Abbau der Generationsunterschiede beigetragen, weil beides im Fernsehen ständig gezeigt werde (vgl. ebenda, S. 151ff.).

POSTMAN fordert jedoch nicht die Abschaffung des Fernsehens, sondern seine wirksame Kontrolle durch die Eltern, auch wenn er wenig Hoffnung hat, daß diese sie auch realisieren (vgl. ebenda, S. 171).

Ich kann an dieser Stelle die Diskussion um die negativen Auswirkungen des Fernsehens nicht vertiefen, wie sie von WINN, MANDER und POSTMAN geführt wird, sondern belasse es bei diesen groben Skizzierungen. Viele kritische Anmerkungen wären zu machen.⁶⁴

Mir geht es vielmehr darum, darauf hinzuweisen, daß auch heute noch die Diskussion um die Auswirkungen von solchen pauschalisierenden Aussagen mitbestimmt wird. Dies gilt auch für manche wissenschaftliche Auseinandersetzung; insbesondere gilt es aber für die Haltung der breiten deutschen Öffentlichkeit (also auch vieler Eltern und Lehrer) gegenüber dem Fernsehen (vgl. PAUS-HASE 1991, S. 107; WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 23; MERKERT 1997, S. 225; NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 17). GLOTZ wirft der seriösen Fernsehforschung vor, sie sei nicht in der Lage, sich der Öffentlichkeit richtig zu präsentieren. Sie arbeite lieber an Detailstudien und überlasse dabei solchen Autoren wie POSTMAN und WINN die Bildung der öffentlichen Meinung (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 1997, S. 209).

Ich möchte aber mit Nachdruck sagen, daß es keine pädagogische Perspektive sein kann, das generelle Fernhalten des Fernsehens von Kindern oder dessen Abschaffung zu fordern. Das Fernsehen ist seit einigen Jahrzehnten gesellschaftliche Realität, auch für Kinder, worauf ich wiederholt hingewiesen habe. Es ist schon deshalb illusorisch, es verdrängen zu wollen. Zudem können mit ihm auch positive Wirkungen verbunden sein, die ich noch erläutern werde (siehe Kapitel 3.3.2.2). Diese Wirkungen sollte eine Medienerziehung fördern bzw. ermöglichen. Auch die Grundschule kann hier ihren Beitrag leisten (siehe

⁶⁴ KUNCZIK/ZIPFEL (1997, S. 208 f.) sprechen bei diesen drei Autoren zutreffend von "Traktätchen-Literatur", von "Do-it-yourself-science" nach dem Prinzip: Je simpler die Thesen sind, desto attraktiver und erfolgreicher sind sie bei Laien. Dem möchte ich hinzufügen, daß die Thesen nicht nur simpel, sondern auch einseitig negativ sind und nicht durch wissenschaftliche Erkenntnisse von den Autoren untermauert werden. Dies hat WRAGGE-LANGE (1996, S. 11) dazu veranlaßt, die Überlegungen von POSTMAN als "Polemik" zu bezeichnen. HENGST (1990, S. 9) macht in diesem Zusammenhang den Vorwurf des "Verbalradikalismus".

Kapitel 4.1). Dies ist m.E. die sinnvolle pädagogische Perspektive.

Es läßt sich zeigen, daß nicht nur das Fernsehen massiven Angriffen ausgesetzt war und ist, sondern daß die Einführung jedes neuen Mediums kritisch begleitet wurde.

Das Lesen, heute im allgemeinen hochgeschätzt, war zum Ausgang des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert Gegenstand einer heftigen Diskussion (die sogenannte "Lesewut-Diskussion"), als mit der Verbreitung der Lesekundigkeit in breiten Bevölkerungsschichten (auch zunehmend bei Kindern und Jugendlichen) diese zu lesen begannen, und zwar besonders gerne damals wenig geschätzte Literatur, z.B. Romane, die als "Schundliteratur" galten (vgl. KÜBLER 1991b, S. 292; BAUER 1990, S. 99 f.; BINDER 1992, S. 17).

Das Interesse der universitären Erziehungswissenschaftler an der Auseinandersetzung mit den jeweils neuen Medien (z.B. Kino und Rundfunk) war eher gering (vgl. MERKERT 1997, S. 218 ff.). Dies war in der Öffentlichkeit anders, speziell Lehrer sahen in diesen schädliche Einflüsse, z.B. im aufkommenden Kino.

Hier möchte ich ADOLF SELLMANN nennen, der 1911 einen Aufsatz zum Thema "Der Kinematograph als Volkerzieher" mit dem Untertitel "Der Kampf gegen die Schundfilme" verfaßt hat. Darin fordert er gerade für die Kinder den Schutz vor solchen Darstellungen (vgl. MERKERT 1997, S. 220). Der Medienkritiker WALTHER CONRADT schrieb 1910 über das Kino: " Am stärksten wirkt der Kinematograph natürlich auf die Kinder, er erregt und überreizt ihre Phantasie, sie verwechseln seine Wirklichkeit mit Sittlichkeit (...) Den Kleinen werden zu früh die Augen geöffnet über Dinge, für die sie noch gar kein Interesse haben, auf die sie aber nach wiederholtem Sehen achten. Das köstliche Gut der Kinderseele, die Reinheit, wird vernichtet." (CONRADT 1910, zitiert in KÜBLER 1991b, S. 292)

1907 warnte der Hamburger Lehrerverein vor dem Kino und forderte die Schule auf, dem gefährlichen Besuch des Kinos durch Kinder erzieherisch entgegenzuwirken (vgl. KNAUF 1994, S. 272).

Die Argumente gegen die Medien (heute vor allem gegen das Fernsehen) sind somit nicht immer neu, sondern wiederholen sich zum Teil. (vgl. KÜBLER 1991b, S. 292; PAUS-HASE 1991, S. 107; ROGGE 1996, S. 57 ff.; NEUMANN 1990, S. 15). BAUER (1990, S. 100) bezeichnet sie zurecht als "verblüffend ähnliche Vorhaltungen".⁶⁵

⁶⁵ Auch bei dem aktuell neuesten Medium, dem Internet, zeichnet sich nach meinem Überblick eine Diskussion ab, die mehrheitlich dadurch bestimmt ist, die Gefahren dieses Mediums gerade für Kinder hervorzuheben.

Mit diesen Ausführungen ging es mir nicht darum, negative Wirkungen des Fernsehens zu verneinen, sondern darum, zu zeigen, daß alle Medien in ihrer Geschichte zunächst vor allem Befürchtungen und Ängste hervorriefen.⁶⁶ Ob aber ein Medium, im hier zu besprechenden Fall das Fernsehen, schädliche oder begrüßenswerte Auswirkungen auf Kinder hat, liegt nach meiner Auffassung vorrangig in der Art des Umgangs mit ihnen. Dieser ist zum erheblichen Teil Ergebnis der Medienerziehung.

3.3.2 Die aktuelle Diskussion aus pädagogischer Sicht

Mittlerweile ist die Literatur, die wissenschaftliche wie die populärwissenschaftliche, zu den Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder nicht mehr überschaubar (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 217 f.; PAUS-HASE 1991, S. 108). Kein anderes Medium ist so breit erörtert worden wie das Fernsehen.

In diesem Kapitel stelle ich anhand zweier unterschiedlicher Standpunkte dar, wie aus pädagogischer Sicht aktuell über die Auswirkungen des Fernsehens diskutiert wird. Dabei handelt es sich um die Thesen des Schulpädagogen GLOGAUER und der Medienpädagogen THEUNERT, LENSSEN und SCHORB, die ich vorstellen und kritisch reflektieren werde.

Ich wähle diese Wissenschaftler, da nach meiner Auffassung in ihrer Argumentation recht gut deutlich wird, wie sich heute mit den Auswirkungen des Fernsehens durch Pädagogen auseinandergesetzt wird.

3.3.2.1 Kritische Auseinandersetzung mit den Thesen von GLOGAUER

GLOGAUER vertritt eine deutlich negative Einstellung gegenüber dem Fernsehen.⁶⁷ Ein Schwerpunkt seiner Auseinandersetzung mit den Wirkungen des Fernsehens ist die Frage, ob Fernsehen Kinder und Jugendliche gewalttätig und kriminell werden läßt (vgl. GLOGAUER 1993, S. 5; 46; 112 ff.).

Er geht in seiner Argumentation davon aus, daß für Kinder, die über lange Zeit keine

⁶⁶ Sehr ausführlich ist dies bei MERKERT (1992, S. 10 ff.) beschrieben.

⁶⁷ Er bezieht sich in seinen Thesen außer auf das Fernsehen auch auf andere audiovisuelle Medien, wie z. B. Video und Computerspiele. In dem hier zu behandelnden Kontext stelle ich ausschließlich seine Argumentation zum Fernsehen vor.

Orientierungs- und Beurteilungshilfen beim Fernsehen bekommen, " (...) zwangsläufig die Vorgaben des Fernsehens ausschlaggebend werden, darunter dann auch die für das Verhalten und die Entwicklungen von Einstellungen fragwürdigen." (ebenda, S. 19) So komme es bei manchen Kindern zu hemmungslosen aggressiven Handlungen durch den Konsum von gewalthaltigen Sendungen (vgl. ebenda, S. 20 f.).

Die Frage, ob Fernsehen Gewalt bei Kindern auslöst, ist wohl die am meisten bearbeitete Thematik der Fernschwirkungsforschung überhaupt (vgl. NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 17). Sie ist nach wie vor *die* Frage in der öffentlichen Diskussion (vgl. ebenda; PAUS-HASE 1991, S. 117; KUNCZIK/ZIPFEL 1997, S. 193).

GLOGAUER behauptet, daß die Wissenschaft die negativen Einflüsse des Fernsehens bewiesen habe (vgl. GLOGAUER 1993, S. 5 f.). Er führt dazu ausschließlich Untersuchungen an, die seine Thesen belegen (vgl. ebenda, S. 119 ff.). Ich kann an dieser Stelle nicht näher auf einzelne Untersuchungen der Wirkungsforschung eingehen, die mittlerweile allein im Bereich "Fernsehen und Gewalt" in die Tausende gehen (vgl. ROGGE 1996, S. 118; PAUS-HASE 1991, S. 117).⁶⁸ Jedoch unterschlägt GLOGAUER, daß es viele Untersuchungen gibt, die die von ihm behaupteten Zusammenhänge nicht bestätigen (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 64 ff.; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 220 f.).

Die Medienwirkungsforschung konnte bisher nicht eindeutig nachweisen, welche positiven und negativen Folgen das Fernsehen " (...) auf die Entwicklung und Verankerung von Werthaltungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen allgemein tatsächlich und vor allem langfristig hat." (KÜBLER 1991a, S. 57) Zur Fernschwirkungsforschung hat KÜBLER gut zusammengefaßt: " Auch von den Geld- und Auftraggebern ist kaum jemand an (...) eingehenden (...) Studien interessiert. Lieber schwadroniert man weiter mit pauschalen Verdächtigungen, die (...) vom methodisch-wissenschaftlichen Standard her längst überholt und irreführend sind." (KÜBLER 1995, S. 55) Er stellt fest, daß die Ausbeute der wissenschaftlichen Befunde gemessen am Ausmaß der Diskussion recht dürftig sind: Es gibt keine empirisch validen Ergebnisse zu den Fernschwirkungen, langfristige Beobachtungen fehlen völlig (vgl. ebenda, S. 55 f.). Ebenso äußern sich SCHNOOR/ZIMMERMANN (1989, S. 85f.).

Es wird aber als gesichert angesehen, daß monokausale, quasi mechanistische Ursache-Wirkungs-Modelle zu den Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder schlicht zu kurz

⁶⁸ Die Wirkungsforschung ist vor allem psychologische Forschung (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 63).

greifen (vgl. ROGGE 1996, S. 119; HOPF 1993, S. 37; SPANHEL 1997; S. 229; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 236 f.).⁶⁹

Dies gilt nicht nur für negative, sondern auch für positive Wirkungen (vgl. PAUS-HASE 1991, S. 114 ff.). Nicht der Fernsehkonsum ist das ausschlaggebende Kriterium, " (...) sondern die psychosoziale Lebenssituation (des Kindes- Anmerkung des Verfassers) und die familiäre Medienatmosphäre." (HOPF 1993, S. 37; ähnlich HACKER 1997a, S. 28 ff.; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 224)

GLOGAUER ist rechtzugeben, wenn er eine vermehrte Medienerziehung in der Schule fordert (vgl. GLOGAUER 1993, S. 6), da Eltern diese Medienerziehung oft nicht leisten (vgl. ebenda, S. 20), worauf ich noch zu sprechen kommen werde.

Nach seiner Untersuchung an 1.400 Grundschulkindern zwischen sechs und zehn Jahren (siehe Kapitel 3.2.2.1) sehen schon 55% der Sechs- bis Achtjährigen übermäßig fern (vgl. ebenda S. 17). Er faßt diese Kinder in zwei Gruppen zusammen. Die "Vielseher" definiert er als Fernsehnutzer, die " (...) bis zu 30 Stunden und mehr (...)" in der Woche fernsehen, die "Exzessivseher" sind nach seiner Definition diejenigen, die " (...) bis zu 40 Stunden und mehr (...)" wöchentlich vor dem Fernsehapparat verbringen (ebenda, S. 16). Diese Definitionskriterien sind sehr ungenau und auch recht willkürlich gezogen, so daß man davon ausgehen kann, daß GLOGAUER diese Art der Definition gewählt hat, um seine pessimistischen Aussagen zum Fernsehen zu unterstreichen.

Nach GLOGAUERs Argumentation muß bei diesen Kindern der Bewegungsorganismus geschädigt werden, es treten Stoffwechselerkrankungen auf und dadurch eventuell sogar Organschäden (vgl. ebenda, S. 21). Er macht das Fernsehen unter anderem auch für Augenschwäche verantwortlich, zudem werde das räumliche Sehen durch die Zweidimensionalität des Fernsehens beeinträchtigt (vgl. ebenda, S. 21 f.). Diese medizinischen Folgen, die an MANDER und vor allem an die Aussagen des DGB Rheinland-Pfalz erinnern (siehe Kapitel 3.3.1), sind nicht erwiesen (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 62).⁷⁰ Auch hier bezieht sich GLOGAUER nur auf eine Untersuchung von 1979, die sich eindeutig negativ über die Folgen des Fernsehens für Kinder äußert, ohne andere zu nennen, die diese Folgen entweder nicht belegen oder sie widerlegen. Außerdem habe ich schon in Kapitel 3.2.3 darauf hingewiesen, daß Kinder nicht unbedingt die ganze Zeit

⁶⁹ KUNCZIK/ZIPFEL werfen GLOGAUER zurecht vor, die von ihm betriebene Perspektive, direkt vom Inhalt des Fernsehens auf Wirkungen zu schließen, sei überholt und falsch (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 1997, S. 194).

⁷⁰ Gleichwohl werden von Erwachsenen Standardargumente wie die "viereckigen Augen" oft benutzt, um Kinder davon zu überzeugen, weniger fernzusehen (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 267).

bewegungslos und konzentriert fernsehen, sondern immer wieder auch andere Beschäftigungen ausüben und den Fernseher einfach dabei laufen lassen.

Zudem hat der Fernsehkonsum in der Regel einen deutlich relativeren Stellenwert in der Freizeitgestaltung von Kindern, als GLOGAUER ihm zumißt (siehe Kapitel 3.2.2.2).

Die in seiner Untersuchung ermittelten Nutzungszahlen weichen deutlich in Richtung einer zeitlich immer umfangreicheren Nutzung des Fernsehens von den Ergebnissen der meisten anderen Untersuchungen ab (siehe Kapitel 3.2.2.2). Er bezieht sich bei seinen pessimistischen Aussagen zum Fernsehen auf Untersuchungen, die ähnlich hohe Nutzungszahlen ausweisen. Ergebnisse, die zu dem Resultat kommen, daß der Fernsehkonsum bei Kindern seit Jahren nicht zugenommen hat, lehnt er als unrealistisch ab (vgl. GLOGAUER 1993, S. 17 f.).

GLOGAUERs Vorgehensweise ist verständlich, um seine Sichtweise zum Fernsehen zu unterlegen, aber wissenschaftlich seriös ist sie m.E. nicht. Nach meiner Auffassung wäre eine differenziertere Argumentation angebracht; denn wenn die Wirkungsforschung die Auswirkungen des Fernsehens nicht eindeutig belegen kann, bedeutet dies auch, daß sie sie auch nicht eindeutig widerlegen kann. Es wäre also angemessener, zu betonen, daß negative (und auch positive) Einflüsse möglich, aber nicht bewiesen sind. So entginge er m.E. der Gefahr, daß seine Thesen wegen der Einseitigkeit ihrer Darstellung von vornherein abgelehnt werden.

Im Zusammenhang mit seiner These, daß das Fernsehen Kinder und Jugendliche gewalttätig und kriminell machen kann, führt GLOGAUER mehrere Fälle von kriminellem gewalttätigem Verhalten bei Jugendlichen als Beleg an, das durch den Medienkonsum ausgelöst worden sei (vgl. GLOGAUER 1993, S. 123 ff.). Er hat dazu Aktenmaterial von Staatsanwaltschaften ausgewertet, die u.a. Gutachten von Gerichtspsychologen und Psychiatern enthalten (vgl. ebenda, S. 122).⁷¹ Wie eben schon gesagt, ist sich die Forschung sicher, daß solche einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten nicht stimmig sind. Auch GLOGAUER hat zwar die Frage aufgeworfen, ob neben dem Konsum gewalthaltiger Filme die Jugendlichen (von Kindern ist hier gar nicht die Rede) vielleicht im Freundeskreis oder in der Familie zum Beispiel Gewalterfahrungen gemacht haben, die die Jugendlichen veranlassen, gewalttätiges Verhalten zu zeigen und dieses durch den Konsum

⁷¹ GLOGAUER verläßt sich also bei seinen Aussagen über die Medieneinwirkungen in diesem Zusammenhang auf Gutachten und Verhörprotokolle, ohne selbst die betroffenen Jugendlichen gesprochen zu haben.

solcher Filme lediglich unterstützt wird (vgl. ebenda, S. 122); allerdings kommt er zu dem Ergebnis, daß in diesen Fällen kriminelle Verhaltensweisen maßgeblich medienbedingt sind (vgl. ebenda, S. 124 f.). Hier ist zusätzlich einzuwenden, daß isolierte Fälle an sich keine Beweise für solche Thesen sind (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 80). Wenn Kinder oder Jugendliche massenhaft nach dem Sehen von gewalttätigen Fernsehsendungen Gewalttätigkeiten verüben würden, wäre dies anders. Das ist aber nicht der Fall.

Eine weitere negative Auswirkung des Fernsehens auf Kinder sieht GLOGAUER darin, daß die Lesebereitschaft von Kindern, die viel fernsehen, stark nachlasse (vgl. ebenda, S. 22). Dies wirke sich auf die Lesefähigkeit aus. Das Lesen hat nach seiner Argumentation einen hohen Einfluß auf die geistige Entwicklung der Kinder. Denn durch das Lesen werden Fähigkeiten aktiviert (z. B. Wahrnehmung, Sprachmotorik, Wortschließung, Strukturschließung des Satzes und der Texte), die unter anderem zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und des Umfangs des Wortschatzes der Kinder führt (vgl. ebenda, S. 22). Da das Gelesene erst in eigene Vorstellungen umgesetzt werden muß, ermöglicht das Lesen die Ausbildung der Vorstellungskraft und fördert das Denken (vgl. ebenda, S. 23). So kann das Kind auch besser Fernsehinformationen verstehen (vgl. ebenda; ebenso SCHÖNENBERG 1996, S. 119). Er impliziert, daß das Fernsehen als audio-visuelles Medium beim Anschaulichen verbleibt und so die Abstraktionsfähigkeit und Phantasie des Kindes hemmt (vgl. GLOGAUER 1993, S. 25). Ganz ähnlich argumentieren z.B. auch ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 81 ff.) und THIESEN (1992, S. 22 ff.) sowie WEIDERER (1995, S. 50). Diese Abträglichkeit des Fernsehens für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist eine häufig anzutreffende Argumentation. Sie wird als "Wandel von der Schrift- zur Bildkultur" seit längerem in der Erziehungswissenschaft diskutiert (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 245; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 83).⁷²

Hier sind mehrere Einwände zu erheben. Zunächst belegen zahlreiche Untersuchungen, daß Kinder neben dem Fernsehen auch viel lesen (vgl. LEDIG 1992, S. 51; HURRELMANN/HAMMER 1996, S. 104).⁷³ Die Bertelsmannstudien von 1989 und 1991 ergeben, daß sich das Lesevolumen der Kinder nicht verändert hat; der weit überwiegende Teil der Kinder (im Grundschulalter) liest gern und häufig (vgl. HURRELMANN/HAMMER 1996, S. 99 ff.). Vielmehr ist festzustellen, daß beim Lesen

⁷² Dieser Wandel wurde zuerst von POSTMAN (1983, S. 131) thematisiert.

⁷³ Allerdings lesen Kinder vermehrt Literatur, die nur geringe Schriftanteile aufweisen, z.B. Comics (vgl. GLOGAUER 1993, S. 24; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 88 ff.).

wie auch beim Fernsehen schichtspezifische Unterschiede des Mediengebrauchs bestehen (vgl. ebenda, S. 101 und 105). Auf diese Unterschiede komme ich noch zurück, sie werden als "wachsende Wissenskluft" diskutiert (siehe Kapitel 3.3.2.2) und stehen im engen Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld des Kindes.

Das Fernsehen verdrängt also nach den Aussagen zahlreicher Untersuchungen das Lesen der Kinder nicht (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 247), jedoch sind die Lesechancen derjenigen Kinder geringer, die aus unteren sozialen Schichten stammen (vgl. HURRELMANN/HAMMER 1996, S. 105).

Auch die Annahme GLOGAUERS und vieler anderer Pädagogen, das Lesen sei für Kinder per se wertvoller als Fernsehen, muß genauer betrachtet werden. So geht HENGST davon aus, daß das Fernsehen den Kindern bessere Möglichkeiten als das Lesen für ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten biete, weil es konkreter und anschaulicher für sie sei (vgl. HENGST 1990, S. 23). Der Zugang zu Informationen ist leichter als durch das Lesen, weil die Inhalte des Fernsehens leichter verständlich seien (vgl. ebenda). Gegen die Annahme, Fernsehen hemme die Phantasie, während Sprache und Geschriebenes sie anregen, wendet er ein, daß Sprache die Vorstellungskraft oft mehr einenge als Fernsehbilder (vgl. ebenda, S. 24), zudem fördere auch die Bildwahrnehmung das eigenständige Denken (vgl. ebenda, S. 26 f.). Da Bild und Sprache im Medium Fernsehen kombiniert seien, könne das Fernsehen gegenüber dem Lesen so gesehen sogar als das anspruchsvollere Medium gelten (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 250). Deshalb resümieren SCHNOOR/ZIMMERMANN: "Lesen ist für Kinder nicht von vornherein besser als Fernsehen." (ebenda, S. 249)

Es ist m.E. nicht zu entscheiden, ob das Lesen oder das Fernsehen besser geeignet ist, die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Sinnvoll erscheint es mir, daß die Grundschule beides fördern sollte: Das Lesen und den sinnvollen Fernsehumschlag der Kinder.

GLOGAUER stellt fest, daß Kinder bereits im Grundschulalter nicht nur kindgemäße Sendungen sehen (vgl. GLOGAUER 1993, S. 26), wie ich auch in den Kapiteln 3.2.2.3 und 3.2.3 erläutert habe. Seine Argumentation lautet nun, daß dadurch Kinder an der Erwachsenenwelt teilnehmen, weil alle das Gleiche sehen. Das Fernsehen breche alle Taburäume, auch in den Bereichen Sexualität und Gewalt, die bislang für Kinder bestanden. Sie kommen so hinter alle Geheimnisse der Erwachsenen (vgl. ebenda, S. 26 ff.). Diesen Begründungszusammenhang hat GLOGAUER von POSTMAN übernommen, ohne diesen in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Da ich mich zu dessen

Thesen schon kurz geäußert habe (siehe Kapitel 3.3.1), möchte ich es bei zwei Anmerkungen belassen: Kinder im Grundschulalter sehen erstens ganz anders fern als Erwachsene. Sie durchschauen das Fernsehen nicht wie Erwachsene. Grundschüler rezipieren und verstehen Fernsehinhalte nur aus ihrer subjektiven Sicht. Realisiert wird nur, was unmittelbaren Bezug zu ihrem Ich und ihrem Umfeld hat (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 262 f.).

BIERMANN/SCHULTE kommen aufgrund ihrer Untersuchung (siehe Kapitel 3.2.2.3) zu dem Schluß, daß die Fernseherfahrungen der Grundschüler weitestgehend an ihr unmittelbares Erleben gebunden sind. Zudem ist ihr Medienwissen, also das Wissen z.B. um die Herstellung von Fernsehsendungen, sehr begrenzt (vgl. ebenda). Es ist also nicht davon auszugehen, daß Grundschulkinder das Fernsehen wie Erwachsene begreifen und durch den Fernsehkonsum "kleine Erwachsene" werden. Hier ist PAUS-HASE im Irrtum, die meint, Kinder seien ab dem Schulalter in der Lage, Fernsehen ähnlich wie Erwachsene zu verstehen (vgl. PAUS-HASE 1991, S. 110).

Die zweite Anmerkung ist, daß die Forschung weit davon entfernt ist, zu klären, was die tatsächlich vorhandene Informationsvielfalt des Fernsehens für Kinder bewirkt: "Auch diese Tendenz (,daß das Fernsehen alles zeigt, alle Tabus bricht - Anmerkung des Verfassers) wird vielfach beklagt, doch was sie möglicherweise in der kindlichen Entwicklung (...) verändert, verschiebt oder auch nur erweitert, ist noch kaum untersucht." (KÜBLER 1991b, S. 313) Auch KÜBLER bezweifelt, daß sich durch das Fernsehen die Generationsunterschiede einebnen (vgl. ebenda, S. 314).

GLOGAUER ist aber in diesem Kontext zuzustimmen, daß insbesondere durch die privaten Sender das Niveau des Fernsehens qualitativ nachläßt (vgl. GLOGAUER 1993, S. 5, 83 f.). TULODZIECKI u.a. (1995, S. 11) weisen darauf hin, daß das Fernsehen heute durch die große Senderkonkurrenz ökonomischen Prinzipien unterworfen ist. Der Kampf um Einschaltquoten führt dazu, daß die Fernsehanstalten, auch die öffentlich-rechtlichen, immer mehr dazu übergehen, anspruchsvolle Sendungen durch anspruchslosere wie z.B. Unterhaltungssendungen, aber auch Erotik- und Gewaltfilme (die im Spätprogramm ausgestrahlt werden) zu ersetzen (vgl. AUFENANGER 1991b, S. 92; HAMMER 1996, S. 37). Niveauärmere Sendungen werden offensichtlich von der breiten Masse des Publikums bevorzugt (vgl. OPASCHOWSKI 1996, S. 143 f.).

GLOGAUER kritisiert viele einzelne Sendebeiträge, was ich aber nicht weiter verfolgen will. Seine Haltung gegenüber dem Fernsehen ist meines Erachtens deutlich geworden.

Als letzten Punkt stelle ich dar, wie sich nach GLOGAUER das Fernsehen auf das Spielen der Kinder auswirkt. Seine These lautet, daß es die Funktion des Spielens sei, Kindern unter anderem die Verarbeitung von Problemen und die Einübung sozialer Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. GLOGAUER 1993, S. 96 f.). Dem ist zuzustimmen. Dies werde aber dadurch behindert, daß das Spielen heute durch Fernsehfiguren (wie Hulk, Masters of the Universe, Transformers und Ghostbusters) beherrscht werde (vgl. ebenda, S. 95 ff.) "Wie sollen Kinder, die über dieses Spielzeug (und diese Art des Spielens - Anmerkung des Verfassers) (...) stereotyp Gut und Böse praktizieren (...) kompromißbereites, ausgleichendes Handeln, differenziertes Urteilen über menschliches Verhalten, Kooperationsbereitschaft und Rücksichtnahme lernen?" (ebenda, S. 97)

BARTHELMES (1995, S. 27) stellt dazu klar, daß das Spielen der Kinder von Pädagogen gerne gegen das Fernsehen ausgespielt wird. Er meint zurecht, daß die Medien (also auch das Fernsehen) die Spiele der Kinder bereichern können (vgl. ebenda, S. 28). Kinder, die Räuber und Gendarm nachspielen, verhalten sich nicht anders als Kinder, die Batman nachspielen (vgl. ebenda). Trotzdem wird das erstere Spielen als positiv für die kindliche Entwicklung, das letztere als "identifikatorische Nachahmung und Identitätsverwirrung" gewertet (ebenda). Er bezeichnet dies treffend als "müde Mythen der Pädagogik" (ebenda). Medienbezogenes Spielen vermischt, wie anderes Spielen auch, Realität und Phantasie; die von den Kindern bearbeiteten Themen und Aufgaben bleiben dabei dieselben.

GLOGAUER erkennt auch positive Auswirkungen des Fernsehens. Diese bestehen aber nach seiner Sicht nur in der Steigerung des Lernerfolgs durch gezielten Einsatz dieses Mediums z.B. im schulischen Unterricht. Andere positive Effekte führt er nicht an (vgl. GLOGAUER 1993, S. 119).

Auf diese positiven Wirkungen des Fernsehens soll nun das Augenmerk gerichtet werden, indem die Argumentation von THEUNERT/LENSSEN/SCHORB vorgestellt wird.

3.3.2.2 Kritische Auseinandersetzung mit den Thesen von THEUNERT, LENSSEN und SCHORB

Die Medienpädagogen THEUNERT/LENSSEN/SCHORB stehen für eine Perspektive ein, die die positiven Wirkungen des Fernsehens auf Kinder betont. Sie bemängeln, daß der Themenkomplex "Fernsehen und Kinder" seit vielen Jahren vor allem unter negativen

Vorzeichen diskutiert wird (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995, S. 9). Für sie kommt dabei viel zu kurz, was das Fernsehen an Leistungen für Kinder erbringen kann. Sie gehen davon aus, daß Kinder in der Lage sind, sich aktiv mit den Inhalten des Gesehenen auseinanderzusetzen. Sie behaupten, daß Kinder bewußt selektiv nur das aufnehmen, was sie interessiert und was sie gebrauchen können (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995, S. 10, 13). "Was diese Umgangsweise angeht, unterscheiden sie sich im Prinzip nicht von den Erwachsenen (...)" (ebenda, S. 13) Auch PAUS-HASE unterstreicht die Mündigkeit der Kinder im Umgang mit dem Fernsehen (vgl. PAUS-HASE 1991, S. 109).⁷⁴

BRÜNDEL/HURRELMANN (1996, S. 234 f.) wie auch WEIDERER (1995, S. 49 f.) bezweifeln zurecht, daß Kinder wirklich in der Lage sind, so souverän und überlegt mit dem Fernsehen umzugehen. Denn Kinder, zumal im Grundschulalter, sind aufgrund ihres Entwicklungsstandes dazu noch nicht ausreichend fähig.⁷⁵ Sie können sich den Fernsehbildern nicht so einfach entziehen und nur das aus ihnen herausfiltern, was ihnen zusagt. Kinder nehmen zwar das Fernsehen selektiv wahr, wie ich im letzten Kapitel dargelegt habe, aber sie machen dies nicht bewußt.

In diesem Zusammenhang ist auch zu bezweifeln, daß Kinder im Grundschulalter sicher zwischen Fiktion und Realität beim Gesehenen trennen können, wie THEUNERT/LENSSEN/SCHORB resümieren⁷⁶ (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995, S. 55; ebenso MIKOS 1997, S. 60) Hier ist ein Thema angesprochen, das seit langem unter Pädagogen diskutiert wird. So sehen z.B. ROLFF/ZIMMERMANN (1997, S. 83) und auch SCHÖNENBERG (1996, S. 116) die Gefahr, daß das Fernsehen mit seinen medialen Bildern die Wirklichkeit der Kinder so stark beeinflußt, daß diese "Wirklichkeit aus zweiter Hand" die realen Erfahrungen der Kinder verdrängt.

Aus meiner Arbeit mit Kindern kann ich feststellen, daß Kinder zwar Fernsehinhalte mit in ihre Sichtweise der Realität einbeziehen, jedoch bestimmt das Fernsehen deren Wirklichkeitswahrnehmung nach meinem Dafürhalten nicht in dem Maß, wie Pädagogen wie ROLFF/ZIMMERMANN und SCHÖNENBERG es befürchten.

⁷⁴ Hier liegt somit eine andere Grundhaltung gegenüber dem Verhältnis von Kindern zum Fernsehen vor: Während die Sicht GLOGAUERS und vieler weiterer Pädagogen dadurch geprägt ist, Kinder quasi als "Opfer" der Fernseheinflüsse zu sehen, betrachten andere Pädagogen Kinder als kritische Fernsehrezipienten (vgl. NEUMANN-BRAUN 1991, S. 68; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 136; MIKOS 1997, S. 61 f.).

⁷⁵ Ich bezweifle ebenso wie BRÜNDEL/HURRELMANN (1996, S. 234 f.), daß alle Erwachsenen dazu in der Lage sind.

⁷⁶ Kinder haben danach nur Probleme mit Fernsehsendungen, die Realität und Fiktion mischen, wie insbesondere die Reality-TV-Sendungen (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995, S. 55).

Trotz der erhobenen Einwände ist es aber m.E. richtig zu betonen, daß das Fernsehen durchaus positive Wirkungen für Kinder haben kann, wie THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB anführen. Denn durch dieses Medium können viele kindliche Bedürfnisse erfüllt werden (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 63).

Ein Gedanke ist dabei besonders interessant: Warum sind die Kinder durchweg so begeistert vom Fernsehen? Kinder werden in der Regel nicht dazu angehalten, fernzusehen, eher das Gegenteil ist der Fall. Die Aussage einer Achtjährigen bringt dies auf den Punkt: "Ja, muß ich denn, ja, ich muß nicht, aber ich will ja fernsehen." (zitiert in: THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 63)

Die Leistungen des Fernsehens liegen darin, daß es zum einen Kindern Unterhaltung bietet (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 64 f.). Diese Unterhaltung hat für Kinder angenehme Aspekte. Sie lenkt Kinder von deren Sorgen ab und überwindet Langeweile (vgl. ebenda, S. 65 ff.).⁷⁷

Im Gegensatz zu GLOGAUER sehen THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB den Bewegungsdrang der Kinder durch das Fernsehen nicht behindert, sondern es bietet durch seine spannungsreichen und actiongeladenen Sendungen vielmehr die Gelegenheit, dieses Bedürfnis nach Bewegung zu erfüllen (vgl. ebenda, S. 67 f.).⁷⁸ THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB (1995, S. 68 ff.) meinen, daß Kinder Angstlust empfinden, da sie wissen, daß auf bedrohliche Situationen im Fernsehen in der Regel deren harmonische Auflösung erfolgt. Dies trifft m.E. für die überwiegende Mehrzahl der von Kindern gesehenen Sendungen zu. Jedoch darf nicht übersehen werden, daß manche Sendungen bei Kindern emotionale Reaktionen, wie z.B. Ängste, auslösen können (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 238; SUSTECK 1985, S. 75), die durch ein "Happy-End" nicht beseitigt werden. Nicht jeder Film hat zudem eine solche harmonische Auflösung.

Eine zweite positive Wirkung des Fernsehens für Kinder ist, daß es ihnen Wissen vermitteln kann. Es stellt eine wichtige Informationsquelle für Kinder dar (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 70). Kinder werden gerade durch das Fernsehen mit mehr Informationen und damit Wissen versorgt als je eine Generation vor ihnen. Wie Kinder die Informationen des Fernsehens verstehen, ist aber ebenfalls noch

⁷⁷ Langeweile ist ein Hauptmotiv für Kinder fernzusehen (siehe Kapitel 3.2.2.3).

⁷⁸ Allerdings machen sie keine Aussagen darüber, wie Kinder sich beim Fernsehen verhalten. Offensichtlich gehen sie davon aus, daß es den Kindern ausreicht, wenn ihr Bewegungsdrang stellvertretend im Fernsehen ausgelebt wird und sie sich mental am Geschehen beteiligen.

nicht wissenschaftlich geklärt: "Erst in jüngster Zeit befassen sich Forschungen mit spezifischen Formen der Wissensvermittlung durch Medien, vorerst tun sie es vor allem in bezug auf Erwachsene." (KÜBLER 1991a, S. 57)

Die Informationen reichen weit über das hinaus, was ihnen Eltern und Lehrer vermitteln können (vgl. GIESECKE 1985, S. 113; HENGST 1990, S. 22). Fernsehen ist das "Fenster zur Welt" (NEUMANN 1990, S. 15; ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 165). Kinder beziehen dieses Wissen nicht nur aus Informationssendungen, sondern auch aus fiktionalen Sendungen (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995, S. 72).

Auf die Wissensvermittlung durch das Fernsehen muß jedoch genauer eingegangen werden. Es reicht nicht aus, darauf hinzuweisen, daß Kinder dadurch Wissen erwerben.

Die überwiegende Mehrheit aller Eltern betrachtet den Fernsehkonsum ihrer Kinder zwar kritisch ⁷⁹ (vgl. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 47 ff., 176). Sie selber sehen aber viel und gerne fern, in der Regel ist ihre Sehdauer deutlich höher als die ihrer Zöglinge (vgl. BAUER 1990, S. 89; DICHANZ 1997, S. 257). Deshalb kann festgestellt werden, daß Eltern Fernseherziehung zumeist mit schlechtem Gewissen betreiben (vgl. HAMMER 1996, S. 41; HEROLD 1997, S. 368). Das führt oft dazu, daß Kinder mit ihren Fernseherlebnissen und dem durch das Fernsehen erworbenen Wissen alleingelassen werden, zumal die meisten Eltern im Fernseh Umgang ihrer Kinder keine besondere pädagogische Aufgabe sehen und gegenüber dem Fernsehverhalten ihrer Kinder eher gleichgültig sind (vgl. SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 661 f.; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989, S. 98).

Zudem ist sich die Forschung sicher, daß der Nutzen, den Kinder aus den Medien ziehen, auch von der sozialen Schicht abhängt, der sie entstammen. Bezogen auf das Fernsehen ist davon auszugehen, daß Kinder aus unteren sozialen Schichten in der Regel weniger qualitätsorientiert und länger fernsehen als andere Kinder (vgl. HACKER 1997a, S. 27 ; KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 98; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 9 f.; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 11), da ihre Eltern noch weniger kritisch im eigenen Fernseh Umgang sind und den Fernsehkonsum ihrer Kinder noch weniger steuern als Eltern der Mittel- und Oberschichten (vgl. NEUMANN-BRAUN 1991, S. 66 f.; SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989, S. 97; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 11). Es scheint so zu sein, daß die Eltern, die den in Kapitel 2.1.1 beschriebenen liberaleren Erziehungsstil praktizieren, eher geneigt scheinen, ihren

⁷⁹ Dies ist m.E. nicht zuletzt in der populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Kritik an diesem Medium begründet (siehe Kapitel 3.3.1 und 3.3.2.1).

Kindern einen sinnvolleren Mediengebrauch zu ermöglichen (vgl. AUFENANGER 1991b, S. 90).

Es ist für das Verstehen der aufgenommenen Fernsehinformationen äußerst wichtig, daß die Eltern (oder andere Bezugspersonen) mit den Kindern über das Gesehene sprechen, sonst kann das Kind die Informationen nicht adäquat verarbeiten (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 86 f.; HACKER 1997b, S. 42). KLINGLER/GROEBEL (1994, S. 118) haben in ihrer Untersuchung (siehe Kapitel 3.2.2.2) festgestellt, daß dieses Verhalten ebenfalls auf Eltern aus höheren Schichten häufiger zutrifft.

Diese Sachverhalte werden als "wachsende Wissenskluft" durch den unterschiedlichen Mediengebrauch verschiedener sozialer Schichten diskutiert (siehe Kapitel 3.3.2.1). BIERMANN/SCHULTE (1996, S. 9f.) fassen dazu sehr gut zusammen: "Trotz gemeinsamer kultureller Erfahrungen ist Wissen ungleich verteilt. (...) Mediennutzung (...) kann die bereits vorhandenen Wissensunterschiede und damit die Ungleichheit der Informations- und Handlungschancen verschiedener Bevölkerungsgruppen verstärken. Gesellschaftlich ohnehin schon Privilegierte können durch kompetente Nutzung von Medien ihre Position ausbauen und festigen."

Hiermit ist die eingangs des Kapitels 3.3.1 aufgestellte Frage beantwortet, ob das Fernsehen schichtspezifische Bildungsbenachteiligungen abbauen kann, wie es erhofft wurde. Diese Frage ist solange zu verneinen, wie den Kindern auch und gerade unterer sozialer Schichten ⁸⁰ nicht geholfen wird, sinnvoll und kompetent mit den Medien, also allgemein mit Fernsehen, aber auch mit Lesen usw. umzugehen (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 84 f.; PAUS-HASE 1991, S. 112).

Dazu gehört eine Medienerziehung für Kinder schon durch die Grundschule, aber auch durch jede weiterführende Schulform, denn die Schule hat den Auftrag, allen Kindern gute Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 10).

Das durch das Fernsehen erworbene Wissen der Grundschulkinder bleibt ohne Hilfen zumeist bruchstückhaft. Es ist unsortiertes, fragmentarisches Wissen, weil sie die Informationen nicht strukturieren können (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 72; GIESECKE 1985, S. 113; HACKER 1997b, S. 42; ZIEHE 1991, S. 144). Diese Fragmentierung des Wissens dürfte durch das Zappen und das Nutzen des Fernsehens als Hintergrundkulisse für andere Tätigkeiten noch verstärkt werden (siehe Kapitel 3.2.3). Somit ist es zwar richtig, daß Kinder heute durch das Fernsehen über mehr Informationen

⁸⁰ Zu den unteren Schichten zählen auch z.B. viele Ein-Eltern-Familien, ausländische Familien und die von Armut betroffenen Familien (s. Kap. 2.1.2).

verfügen als je eine Kindergeneration vor ihnen (und dies gilt umso mehr, da heute mehr Fernsehsender als je zuvor zur Verfügung stehen und diese zumeist 24 Stunden am Tag senden (siehe Kapitel 3.1). Jedoch ist dieses Wissen eher ein "Quizwissen", wie PAUS-HASE (1991, S. 115 f.) pointiert formuliert, d.h. die Zusammenhänge bleiben häufig unverstanden (vgl. SUSTECK 1985, S. 75). Auf diesen Punkt komme ich im Kapitel 4.1.3 zurück.

Ich möchte hier kurz auf die Sendungen zu sprechen kommen, die pädagogisch ambitioniert extra für Kinder gemacht und angeboten werden, wie z.B. "Die Sendung mit der Maus", "Löwenzahn", "Logo", "Sesamstraße", um nur einige zu nennen. Sie sind für Grundschulkinder, z.T. auch für Vorschulkinder gedacht und auf die kindgerechte Wissensvermittlung hin konzipiert. Sie werden fast ausschließlich von den öffentlich-rechtlichen Sendern angeboten (vgl. ROGGE 1993, S. 326; 336).

THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB (1995, S. 140) betonen, daß sich diese Sendungen insgesamt bewährt haben ⁸¹: "Sie vermitteln witzig und ansprechend Wissen und prosoziale Verhaltensweisen und stellen dabei immer einen Bezug zur Realität der Kinder her." NOACK/KOLLEHN/SCHILL (1992, S. 17 f.) ermitteln in bezug auf die Sesamstraße dieselben Befunde: Wissen und prosoziale Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit können durch diese Sendung wirkungsvoll erlernt werden. ⁸²

PAUS-HASE (1991, S. 111 f.) vertritt demgegenüber den Standpunkt, daß auch bei solchen pädagogisch reflektierten Sendungen Kinder vor allem dann etwas lernen, wenn insbesondere die Eltern beim Verstehen dieser Sendungen durch klärende Gespräche helfen. Nach meiner Meinung ist eher den erstgenannten Autoren recht zu geben, denn daß Kinder auch bei kindgerechten Sendungen Verstehensprobleme haben können, scheint mir zwar möglich, aber kein gravierendes Problem zu sein. ⁸³

Die Kritik von THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB (1995, S. 152 f.; ebenso: ROGGE 1993, S. 336; SCHOPPMANN 1996, S. 34 ff.) ist deshalb berechtigt, daß es erstens zu wenig solcher Kindersendungen im normalen Programm gibt und zweitens diese oft zu für Kinder ungünstigen Zeiten ausgestrahlt werden, z.B. am frühen Nachmittag, zu einer Zeit also, zu der nur recht wenige Kinder (gerade im Grundschulalter) fernsehen (siehe Kapitel 3.2.2.2). THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB bemängeln außerdem zutreffend, daß Kindersendungen in den öffentlich-rechtlichen Sendern oft ausfallen, z.B. aufgrund von aktuellen

⁸¹ Auch ROGGE (1993, S. 336) betont deren hohe Qualität.

⁸² Heute gibt es die "Rappelkiste" nicht mehr, die dem Ideal der "Antiautoritären Erziehung" verhaftet war.

⁸³ Allerdings muß hier nochmals betont werden, daß auch für die positiven Wirkungen des Fernsehens, wie Lernen, Wissenserwerb und den Aufbau prosozialer Verhaltensweisen keine eindeutigen empirischen Ergebnisse vorliegen (siehe Kapitel 3.3.2.1; vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1988, S. 221 ff.).

Sportübertragungen und daß die privaten Sender ihre wenigen pädagogisch ambitionierten Kindersendungen ständig durch Werbung und Trailer (also Programmhinweise, die Szenen aus dem Film zeigen, auf den hingewiesen wird) unterbrechen (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 153 ff.).

Eine neue Entwicklung stellen in diesem Zusammenhang die sogenannten "Kinderkanäle" dar. Hier nennen THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB SUPER RTL und NICKEL-ODEON.⁸⁴ Beide Sender zeichnen sich aber weniger durch pädagogisch fundierte Kindersendungen, als durch eine Aneinanderreihung insbesondere von Zeichentrickfilmen aus, die ebenfalls ständig von Werbeblöcken unterbrochen werden, in denen Kinder als Zielpublikum angesprochen werden. Ihnen fehlt also ein qualitativ hochwertiges Angebot für Kinder (vgl. ebenda, S. 169).

Seit dem 01.07.1997 ist der gemeinsame KINDERKANAL von ARD und ZDF auf Sendung. Diesem wird aber mit Recht unterstellt, eine " (...) fröhliche Mischung aus Schrott und ein paar Rosinen (...) " zu sein (GANGLOFF 1997, S. 75). Er wiederholt zumeist alte Folgen von Kinderfilmen, Kindersendungen und Zeichentrickfilmen. Dies liegt vor allem daran, daß der KINDERKANAL einen viel zu geringen Etat hat, um ein wirklich innovatives Kinderprogramm realisieren zu können (vgl. ebenda, S. 77).

Hier ist also noch einiges zu tun, damit Kinder extra für sie konzipierte Sendungen stärker als bisher annehmen, denn in den Präferenzen der Kinder liegen sie nicht gerade an der Spitze (siehe Kapitel 3.2.2.3 und Kapitel 3.2.3), aber dieser Bereich betrifft die Programmanbieter, also die Fernsehanstalten, weshalb ich es bei diesen Anmerkungen belasse.

Abschließend ist auf den dritten großen Bereich einzugehen, in dem THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB positive Wirkungen des Fernsehens festmachen: Fernsehen kann für Kinder Orientierungen bieten. Sie suchen Orientierungen unter anderem für entwicklungsbedingte Themen und aktuelle Probleme (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 78).

Kinder im Grundschulalter suchen bei den Themen entsprechend ihrem Entwicklungsstand unter anderem Orientierungen für ihre Geschlechterrollen, da dieses Thema in diesem Alter eine wichtige Rolle spielt (vgl. ebenda, S. 79 f.). Jedoch hält das Fernsehen zumeist nur wenig passende Vorbilder bereit: der "Typus Mann" ist häufig genug ebenso klischeehaft eindimensional dominant und kämpferisch, wie der "Typus Frau" im

⁸⁴ NICKELODEON ist mittlerweile eingestellt worden.

Fernsehen überwiegend eindimensional angepaßt ist und einfach nur hübsch zu sein hat (vgl. THEUNERT/LENSSSEN/SCHORB 1995, S. 88 ff.).⁸⁵ Für Orientierungen in aktuellen Problemlagen hat das Fernsehen eher etwas zu bieten, allerdings sind Kindermagazine selten, die sich ernsthaft um die Probleme der Kinder kümmern (vgl. ebenda, S. 82 ff.).

3.3.3 Fazit

Das Fernsehen hat seit seiner Einführung in Deutschland eine breite Diskussion über seine möglichen Folgen für Kinder ausgelöst. In der Öffentlichkeit besteht eine deutlich kritische Haltung gegenüber den Wirkungen des Fernsehens auf Kinder, die durch vor allem populär-wissenschaftliche Veröffentlichungen genährt wird.

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion besteht unter den Pädagogen keine Einigkeit über die Auswirkungen, wie ich entlang der von GLOGAUER, THEUNERT, LENSSSEN und SCHORB geführten Argumentationslinien deutlich gemacht habe. Während ein Teil der Pädagogen ihren Akzent vornehmlich auf die negativen Folgen des Fernsehens für Kinder legt, betonen andere dessen Vorzüge.⁸⁶

Die Fernsehwirkungsforschung selbst kann weder die eine noch die andere Sichtweise eindeutig belegen. Es mangelt an validen Untersuchungsergebnissen, ein Problem, das sie mit der Fernsehnutzungsforschung teilt (siehe Kapitel 3.2.3) und das klarmacht, wieviel auf dem Gebiet der Kindermedienforschung noch zu tun ist (vgl. KÜBLER 1991b, S. 300).⁸⁷ Es zeigt sich also auch bei der Wirkungsforschung: Es ist kurios, wie wenig wir über die Medien tatsächlich wissen (siehe Kapitel 3.2.3).

Fest steht aber, daß das Fernsehen nicht im Sinne von einfachen Ursache-Wirkungs-Modellen auf das Erleben und Verhalten der Kinder einwirkt, sondern daß dem sozialen Umfeld die maßgebliche Bedeutung zukommt.

Hier sind zunächst insbesondere die Eltern angesprochen, denn Fernsehen findet vor allem in den Familien statt. Eltern sehen aber in der großen Mehrzahl keinen Anlaß dafür, sich

⁸⁵ Das Fernsehen trägt also in nicht geringem Maß dazu bei, daß sich die Geschlechterhierarchien reproduzieren, auch wenn diese geringer werden (siehe Fußnote 4 in Kapitel 2.1.1) Auf diese Tatsache weist auch JUD-KREPPER (1996, S. 250) ausdrücklich hin.

⁸⁶ HENGST hat schon 1978 festgestellt: "Die spezifische Bewertung des kindlichen Fernsehkonsums war in der Kinderfernsehforschung schon immer vom ideologischen Standpunkt ihrer Betreiber geprägt - auch wenn diese selbst sich als objektiv ausgaben." (HENGST 1978, S. 81)

⁸⁷ Diesen mangelhaften Forschungsstand teilt sie auch mit den weiteren Analysen zum Wandel der Kindheit (siehe Kapitel 2.2)

intensiver mit dem Fernsehkonsum ihrer Kinder auseinanderzusetzen. SCHMIDT-BAUER/LÖHR (1991, S. 661) bezeichnen dies zurecht als die "Crux innerfamilial praktizierter Fernsehpädagogik". Das betrifft umso stärker Eltern unterer sozialer Schichten.

Hieraus leitet sich ab, warum der Medienerziehung in der Schule eine große Bedeutung zukommt: Es muß darum gehen, dem jungen Fernsehpublikum jene Kompetenzen an die Hand zu geben, die es ihm ermöglichen, mit dem Fernsehen und den anderen Medien so umzugehen, daß es daraus Nutzen für sich ziehen kann.

4 Anforderungen an die Grundschule durch die gewandelte Kindheit

In den letzten beiden Kapiteln (Kapitel 2 und 3) habe ich mich mit dem Wandel der Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland befaßt. Im Mittelpunkt meiner Betrachtung stand das Fernsehen als wohl meistdiskutierter Bereich dieser Veränderungen.

Die Grundschule als grundlegende Bildungsinstitution aller Kinder (vgl. CLAUSSEN/GOBBIN-CLAUSSEN 1997, S. 159; SCHMITT/WUNDER/ECKINGER 1996, S. 9; HOPF 1993, S. 49) sollte auf die Tendenzen gewandelter Kindheit reagieren.⁸⁸

Hierbei ergeben sich neue Aufgaben für die Grundschule bzw. die Grundschullehrer. Diese Aufgaben sind Gegenstand dieses Kapitels.

Ich beginne mit den Anforderungen durch das Fernsehen, dem Schwerpunkt dieser Arbeit. Die Grundschule und auch jede andere Schulform sollte, wie ich im letzten Kapitel herausgestellt habe, den Kindern Kompetenzen vermitteln, die es ihnen erlauben, sinnvoll mit dem Medium Fernsehen umzugehen.

Dazu ist eine adäquate Medienerziehung durch die Grundschule notwendig.

⁸⁸ Heute besuchen in der Bundesrepublik Deutschland rund 3,7 Millionen Kinder die ca. 18.000 Grundschulen (vgl. DKSB BUNDESVERBAND/VOLKSWAGEN AG 1998, S. 201; ECKINGER 1996, S. 34). Diese Schulart ist somit die größte im bundesdeutschen Schulwesen (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 9).

4.1 Medienerziehung in der Grundschule

4.1.1 Aufgaben und Ziele

Seit den 70er Jahren ist die schulische Medienerziehung Bestandteil der Lehrpläne verschiedener Unterrichtsfächer (vgl. KNAUF 1994, S. 272).⁸⁹ Bis in die 60er Jahre wurde Medienerziehung als nicht notwendig angesehen, als eine freiwillige Zusatzleistung der Schulen (vgl. ebenda, S. 274).

Für heutige schulische Medienerziehung ist noch immer der Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) vom 25.11.1983 maßgeblich (vgl. TULODZIECKI u.a. 1995, S. 15). Danach ist " (...) die Medienerziehung integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Schularten mit dem Ziel, die Schüler zu befähigen, verfügbare Medien verantwortlich und sinnvoll zu nutzen (...) Sie ist keinem besonderen Unterrichtsfach zugeordnet, sondern Gegenstand des Unterrichts in einer Reihe von Fächern." (zitiert in: TULODZIECKI u.a. 1995, S. 15).

Welche Aufgaben verknüpfen sich mit dem hier genannten Ziel, die "Medien verantwortlich und sinnvoll zu nutzen"? Nach meiner Auffassung sind, bezogen auf das Fernsehen, im wesentlichen vier Aufgabenbereiche der schulischen Medienerziehung zu bestimmen:

1. Die Aufarbeitung von Fernsehwirkungen, insbesondere von fernsehvermittelten Emotionen, (fehlerhaften) Vorstellungen und von problematischen Verhaltensweisen, die unter anderem aus dem Fernsehkonsum entstehen können (vgl. TULODZIECKI 1992, S. 72; TULODZIECKI et al 1995, S. 23; SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 667; HEROLD 1997, S. 365). Hier geht es auch um Hilfen, Realität und Fiktion des Fernsehens gerade auch im Bereich der sogenannten Reality-TV-Sendungen trennen zu können (siehe Kapitel 3.3.2.2; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 375; JACOB 1997, S. 53 f.).

2. Die Nutzung des Fernsehens: Hier geht es darum, die Schüler zur überlegten Auswahl von Fernsehangeboten zu befähigen und ihnen Handlungsalternativen zum Fernsehkonsum

⁸⁹ Auf die Verankerung der Medienerziehung in den Lehrplänen komme ich noch zurück (siehe Kapitel 4.1.4).

aufzuzeigen (vgl. TULODZIECKI 1992, S. 72; TULODZIECKI u.a. 1995, S. 24; SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 667; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 373; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 249), denn viele Kinder sehen auch Sendungen, die nicht für sie geeignet sind, wie ich in Kapitel 3.2.2.3 deutlich gemacht habe. Außerdem ist Langeweile ein gewichtiges Motiv für Schüler, fernzusehen (siehe Kapitel 3.2.2.4).

3. Die Analyse der Fernsehprodukte: Die Schüler sollen über die technische Machart der Produkte des Fernsehens informiert werden, über deren Finanzierung, Herstellung, Übertragung usw. (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 371; SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 667; HEROLD 1997, S. 365; JACOB 1997, S. 52; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 243). Gerade Grundschüler verfügen kaum über ein solches Medienwissen (siehe Kapitel 3.3.2.1).

4. Die aktive Medienarbeit: Die Selbsterstellung von Medienprodukten, z.B. eines Videofilms, ermöglicht den Schülern, aus der passiven Rezipientenrolle in die aktive Rolle des Produzenten zu gelangen. Sie können so praktisch und nicht nur theoretisch lernen, wie z.B. technische Bilder produziert werden und wie sich Medien einsetzen lassen, um Wirklichkeit selbst herzustellen (vgl. SCHILL 1997, S. 264 f.; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 159, 187; TULODZIECKI 1992, S. 72; BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 52; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 243; SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 667).

Die von mir skizzierte Art der Medienerziehung verzichtet auf bewahrpädagogische Maßnahmen mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche von den Medien fernzuhalten, sondern sie soll zum bewußten und kritischen Umgang mit ihnen anleiten (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 243; CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 115 ff.; AUFENANGER 1991c, S. 198). Sie ist sehr umfassend.

Trotzdem kann und muß mit der Medienerziehung bereits in der Grundschule und dort schon ab der ersten Jahrgangsstufe begonnen werden (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 138 f.; WEIDERER 1995, S. 49 ff.; SCHILL 1997, S. 264 f.), denn Kinder verfügen schon in dieser Altersstufe in der Regel über viele Medienerfahrungen, mit denen sie oft von den Eltern alleingelassen werden (siehe Kapitel 3.3.2.2 und 3.3.3; SCHULTHEISS/DAHLHAUS/ MAURUS 1991, S. 7). Die Frage lautet somit: "Wie kann medienpädagogisches Arbeiten schon in der Grundschule Kindern helfen, mit den Angeboten,

Möglichkeiten oder 'Verführungen' der Medien so umzugehen, daß sie zu kompetent-kritischen Subjekten ihres Handelns werden?" (SCHULTE 1992, S. 94)

Zur Medienerziehung in der Schule liegt seit den 70er Jahren eine Vielzahl ausgearbeiteter Konzepte vor (vgl. KNAUF 1994, S. 274). Zur Medienerziehung speziell in der Grundschule stehen allerdings vergleichsweise wenig Materialien und Arbeitshilfen zur Verfügung (vgl. HERBERT 1991, S. 209). Patentrezepte für die medienpädagogische Arbeit in der Schule, auch in der Grundschule, gibt es nicht (vgl. AUFENANGER 1991a, S. 11; WASEM 1988, S. 40; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 169). So kommt es auf den einzelnen Lehrer an, welche medienerzieherische Konzepte er gemäß dem Entwicklungsstand seiner Schüler umsetzt, umformt oder ergänzt. Diese sind also als Anregungen und Orientierungshilfen für die eigene Arbeit der Lehrenden zu verstehen (vgl. SCHULTE 1992, S. 94; NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 7, 23).

Die vier Aufgabengebiete sind von den Lehrern schwer auf einmal zu bewältigen. Die Lehrer können hier unterschiedliche Akzente setzen. Dabei dürfen aber die anderen Aufgabenbereiche nicht außen vorgelassen werden (vgl. TULODZIECKI et al 1995, S. 25 f.; SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 668). Es empfiehlt sich, verschiedene medienpädagogische Einheiten mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten kontinuierlich über alle Jahrgänge hinweg durchzuführen (vgl. TULODZIECKI et al 1995, S. 35).

Schwierigkeiten für das medienpädagogische Handeln der Lehrer ergeben sich dadurch, daß das Fernsehen und viele andere Medien seit vielen Jahren zur Selbstverständlichkeit im Alltag der Schüler (und auch der Erwachsenen) geworden sind, worauf ich im dritten Kapitel mehrfach hingewiesen habe. Dies führt bei vielen Schülern zu der Einstellung: "Fernsehen - was gibt es da zu diskutieren oder gar zu lernen?" (BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 370). Dazu kommt, daß die meisten Kinder schon im Grundschulalter Fernsehen als ihre Privatsache ansehen, die mit der Grundschule nichts zu tun hat (vgl. NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 6; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 138; BARTKOWSKI 1994, S. 21; SCHILL 1990, S. 23). Nach der Untersuchung von BIERMANN/SCHULTE (siehe Kapitel 3.2.2.3) sprechen nur 3 % der Grundschul Kinder von sich aus mit ihren Lehrern über ihre Fernseherlebnisse (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 134). In anderen Untersuchungen werden Lehrer als Gesprächspartner über das Thema Fernsehen überhaupt nicht erwähnt (vgl. z.B. KLINGLER/GROEBEL 1994, S. 146). Dies dürfte daran liegen, daß die Kinder erwarten, daß die Lehrer ihren

Fernsehkonsument ebenso negativ beurteilen, wie es die meisten Eltern tun (siehe Kapitel 3.3.2.2). Dies ist häufig auch der Fall (vgl. BINDER 1992, S. 26; siehe Kapitel 3.3.1).

Deshalb muß es der Medienerziehung zum einen gelingen, die Kinder dazu zu bewegen, über das vertraute Medienhandeln nachzudenken, damit sie die Medien überhaupt als Lerngegenstand annehmen (vgl. SCHULTE 1992, S. 95). Zum zweiten erfordert die Haltung vieler Schüler, das Fernsehen und andere Medien als "schulfremd" anzusehen, daß die Lehrkräfte eine Medienerziehung realisieren, die die Schüler anspricht. Es ist andernfalls möglich, daß ein Kind z.B. eine gute Klassenarbeit zum Thema Fernsehen schreibt, ohne daß es sich wirklich vom Thema berührt fühlt und sich über das eigene Medienverhalten Gedanken macht. Ein solcher Medienunterricht erreicht das Kind unter Umständen überhaupt nicht (vgl. BINDER 1992, S. 25).⁹⁰

Zu einer ansprechenden Medienerziehung gehört, daß sie die Bedürfnisse der Kinder für ihren Medienumgang ermittelt und den Fernsehkonsum der Kinder nicht ablehnt, sondern als Grundlage ihrer Bemühungen aufnimmt (vgl. EICKMEYER 1992, S. 287; SCHNOOR/MATTERN 1997, S. 71 f.). "Der erste pädagogische Schritt muß Verstehen heißen und nicht Verurteilen!" (AUFENANGER 1991a, S. 12) Ziel muß es sein, daß die Kinder merken, daß sie als Mediennutzer von den Lehrern ernstgenommen werden, daß ihre Fernseherfahrungen angesprochen werden (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 268 ff.; SCHILL 1997, S. 255; HERBERT 1991, S. 211; JACOB 1997, S. 55) und zwar offen und ohne "pädagogischen Zeigefinger". Dazu ist es sicherlich hilfreich, wenn die Lehrer ehrlich über ihren eigenen Fernsehgang mit den Schülern reden, von ihren eigenen Ängsten und ihrem Spaß am Fernsehen berichten. So wird der Zugang zu den Kindern erleichtert (vgl. SCHILL 1990, S. 26; HERBERT 1991, S. 211).

Da der Medienkonsum im wesentlichen von der familialen Lebenssituation abhängt, in der sich die Grundschulkinder befinden (siehe Kapitel 3.3.2.1, 3.3.3; vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 211; HEROLD 1997, S. 364) muß der Lehrer für diese Situation offen sein. Es reicht also nach meinem Verständnis nicht aus, im Unterricht nur über die Medien zu sprechen und zu informieren, sondern es muß auch sichergestellt sein, daß die Lehrer an die Verhältnisse anknüpfen, die im unmittelbaren Umfeld der Schüler liegen und die ihr Medienverhalten und -erleben beeinflussen (vgl. BAACKE 1992, S. 58; NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 5, 13 ff.; AUFENANGER 1991c, S. 200; BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 370 f.). Mit anderen Worten: Medienerziehung muß auch die Kinder im Blick haben und nicht nur die Medien (vgl. HÖVEL

⁹⁰ Auf diese Gefahr weist auch HERBERT (1991, S. 211) hin.

1991, S. 189 f.; SCHILL 1997, S. 254 f.).

Auch die verschiedene Mediennutzung unterschiedlicher sozialer Schichten muß berücksichtigt werden (siehe Kapitel 3.3.2.1, 3.3.2.2 und 3.3.3). AUFENANGER formuliert in diesem Kontext treffend: "Eine Medienerziehung, die nach dem Gießkannenprinzip vorgeht, vernachlässigt die meist sozial bedingten Problemlagen, die zu einem weniger sinnvollen Medienumgang führen." (AUFENANGER 1991a, S. 12).

Da die Mehrzahl der Eltern kaum Medienerziehung leistet, kommt der Grundschule auch die Aufgabe zu, Elternarbeit zu betreiben. Das grundlegende Ziel einer solchen Arbeit sollte es m.E. sein, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Dazu sollte die Lehrperson auf anklagende Worte verzichten, sondern ein Angebot machen, wie die Eltern den Fernsehkonsum der Kinder sinnvoll steuern können (vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 212 f.; SCHILL 1997, S. 256; BEST 1993, S. 345). Viele Eltern erwarten hierzu von den Lehrern eindeutige Handlungsanweisungen, die aber so nicht möglich sind (vgl. NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 22). Jede Familie stellt ein eigenes soziales System dar, für das generelle Vorschläge nicht ausreichen. BEST hat aber festgehalten, daß es darum gehen muß, die Eltern " (...) für das Fernseherleben ihrer Kinder und für mögliche damit verbundene Probleme zu sensibilisieren, um ihnen die Basis für erzieherisches Handeln in der Familie zu vermitteln." (BEST 1993, S. 345) Dabei taucht das Problem auf, daß die Lehrkräfte diejenigen Eltern wesentlich leichter ansprechen können, die sich von sich aus Gedanken über den Fernsehkonsum der Kinder machen, die also bereits "sensibilisiert" sind und willens sind, den Fernsehumgang ihrer Kinder erzieherisch zu beeinflussen. Eltern, die dem Fernsehverhalten ihrer Kinder eher gleichgültig gegenüberstehen, sind wesentlich reservierter bis abweisend (vgl. BEST 1993, S. 345; SCHNOOR/DAUM/ LANGENBUCH/ MATTERN 1997, S. 213).

Wie angesprochen, zeigen oft gerade Kinder aus unteren sozialen Schichten einen problematischen Medienumgang. Gerade hier ist es besonders wichtig, daß die Lehrer auf deren Eltern zugehen und behutsam die familienbedingten Gründe für das Medienverhalten der Kinder mit den Eltern besprechen. Dabei sind die Eltern mit ihren Problemen ernstzunehmen (z.B. Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme u.a.) (vgl. AUFENANGER 1991c, S. 204 f.) Gegebenenfalls sind auch Wege aufzuzeigen, wie dem Kind durch Beratungsstellen oder durch eine Therapie geholfen werden kann (vgl. ebenda, S. 205).

Auch über beabsichtigte medienpädagogische Unterrichtsschritte sollten die Eltern sinnvollerweise vorab benachrichtigt werden und eventuell auch an deren Umsetzung beteiligt werden, denn Eltern erheben oft die Frage, ob es pädagogisch sinnvoll ist, sich in

der Schule ausgerechnet mit den Medien zu befassen, die, wie bereits gesagt, von den meisten Eltern kritisiert werden (vgl. NOACK/KOLLEHN/SCHILL 1992, S. 21; SCHNOOR/MATTERN 1997, S. 73; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 213).

Auf die Elternarbeit und deren konkrete Umsetzung kann ich nicht näher eingehen, denn mein Focus richtet sich bei der Medienerziehung auf den Unterricht, auf den Umgang mit den Schülern.⁹¹

Medienerziehung kann im schulischen Unterricht in verschiedenen Arrangements stattfinden. Sie kann in den einzelnen Fächern, in fächerübergreifenden Unterrichtsveranstaltungen, in Projekten und in Arbeitsgemeinschaften umgesetzt werden (vgl. SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 663 f.).

Für die Medienerziehung gibt es, wie ausgeführt, keine sicheren Konzepte oder gar Patentrezepte. Die Grundvoraussetzung für eine gelingende Medienerziehung ist aber, daß die Lehrer sie für sinnvoll und richtig erachten und im Idealfall begeistert an die Arbeit gehen (vgl. SCHNOOR/MATTERN 1997, S. 78). Anhand zweier Varianten für Medienpädagogik in der Grundschule, die sich beide auf das Medium Fernsehen beziehen, möchte ich nun einen Einblick geben, wie Medienerziehung praktisch aussehen kann.⁹²

⁹¹ Einen guten Einblick in Elternarbeit gibt z.B. ROGGE, JAN-UWE: Kinder können fernsehen - Vom sinnvollen Umgang mit dem Medium. Reinbek bei Hamburg 1990

⁹² Nach meinem Überblick über die Literatur finden sich keine Berichte über praktische Medienarbeit von Grundschullehrern selbst, sondern durchweg von Wissenschaftlern, die in der Grundschule solche Konzepte mit Lehrern vor Ort zusammen ausprobiert haben und von ihren dabei gesammelten Erfahrungen berichten. Dies dürfte daran liegen, daß Lehrer in der Regel einfach nicht die Zeit dafür haben, ihre Erfahrungen mit praktischer Medienerziehung zu publizieren.

4.1.2 Zwei Praxisbeispiele für Medienerziehung in der Grundschule

4.1.2.1 Beispiel 1: "Im Spiel mache ich mir mein eigenes Fernsehen"

Dieser medienpädagogische Unterrichtsversuch wurde von einem Forscherteam um SCHULTE initiiert und begleitet (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 49f.). Die Wissenschaftler haben sich an der Umsetzung des Konzepts beteiligt, indem sie einzelne Unterrichtsstunden mitgeplant und mit durchgeführt sowie die erforderlichen Materialien und Medien zur Verfügung gestellt haben (vgl. ebenda, S. 22). Es handelt sich also um eine Kooperation zwischen dem Grundschullehrer und den Wissenschaftlern, wobei der Lehrer den Unterricht nach seinen Vorstellungen in Absprache mit dem Forscherteam realisierte (vgl. ebenda, S. 49 ff.). Das im folgenden beschriebene praktische Beispiel ist in einer vierten Klasse einer Grundschule einer nordrhein-westfälischen Großstadt erprobt worden (vgl. ebenda, S. 49 f.).

Der Lehrer hat seinen medienerzieherischen Unterricht über sieben Wochen in mehreren Unterrichtsstunden in den normalen Unterricht eingebunden (vgl. ebenda, S. 52). In der ersten Schulstunde lernen die Kinder das Forscherteam kennen und werden über das Vorhaben informiert (vgl. ebenda, S. 53).

In der zweiten Stunde teilt der Lehrer als Einstieg in die Thematik einen Fragebogen aus. In diesem Arbeitspapier werden die Fernsehvorlieben der Kinder erfragt. Des weiteren sollen die Kinder etwas zum Thema "Fernsehen" malen (vgl. ebenda, S. 54). Diese beiden Aufgaben werden von den Schülern in dieser Stunde bearbeitet, das Wissenschaftlerteam steht zur Klärung von diesbezüglichen Fragen bereit (vgl. ebenda). Ein Junge zeichnet einen erfundenen Sender "4-SAT". Dieses Bild dient dem Lehrer als "Aufhänger", den Kindern als längerfristige Aufgabe aufzugeben, sich einen Beitrag zu einem eigenen Fernsehprogramm auszudenken (vgl. ebenda).

In der dritten Stunde werden die Kinder damit vertraut gemacht, von einer Videokamera gefilmt zu werden. Der Lehrer fordert die Kinder auf, sich vor der Kamera kurz vorzustellen. Diese Selbstporträts füllen die Stunde (vgl. ebenda, S. 54 f.). Dabei berichten die Schüler auch von ihren Lieblingssendungen im Fernsehen (vgl. ebenda, S. 55).

In der vierten Unterrichtseinheit präsentiert der Lehrer eine Folge der "Sendung mit der Maus". Sein Ziel dabei ist es, den Kindern eine Sendung vorzustellen, die eine Alternative zu ihren Lieblingssendungen (nämlich: Vorabendserien) darstellt (vgl. ebenda, S. 56). Der

Lehrer versucht, einen Schüler, der von sich sagt, er habe diese Serie noch nie gesehen, dazu zu überreden, diese Sendung von jetzt ab auch zu Hause zu sehen (vgl. ebenda, S. 56 f.). In dieser Stunde stellt der Lehrer die "Sendung mit der Maus" den Kindern genau vor und bespricht sie mit ihnen (vgl. ebenda, S. 57).

In der nächsten medienpädagogischen Unterrichtsstunde bekommen die Kinder die Gelegenheit, ihre Arbeitsblätter über ihre Lieblingssendungen aus der zweiten Stunde vorzustellen. Allerdings unterbleibt eine angekündigte inhaltliche Auseinandersetzung damit, obwohl die Kinder hieran reges Interesse haben (vgl. ebenda). Stattdessen gibt der Lehrer eine Geschichte aus einem Sachunterrichtsbuch als Arbeitsgrundlage in den Schülerkreis. Zu dieser Geschichte sollen die Schüler Bilder zu den einzelnen Szenen malen. Diese Bilder werden auf einer Tapetenrolle angebracht, so daß eine szenische Handlungsabfolge der erzählten Geschichte entsteht (vgl. ebenda, S. 57 f.). Die so entstandene Bildergeschichte wird in der nächsten Stunde thematisiert. Der Lehrer stellt dabei mit den Schülern gemeinsam fest, daß einige Bilder zu einzelnen Teilen der Erzählung fehlen. Dieses nimmt er zum Anlaß, die Kinder ein wenig über die Unterschiede zwischen einer mündlichen Erzählung und ihrer bildlichen bzw. filmischen Darstellung zu informieren (vgl. ebenda, S. 58).

Die letzte Phase dieser Unterrichtsreihe besteht aus aktiver Medienarbeit: Die Schüler erhalten die Gelegenheit, ein eigenes Fernsehprogramm zu erstellen. Dazu einigen sich die Schüler und der Lehrer darauf, sich selbst eine Werbung oder eine Nachrichtensendung auszudenken. Jeder Schüler wird mit seinem Beitrag auf Video aufgenommen (vgl. ebenda, S. 59). In der letzten Unterrichtsstunde zur Medienerziehung werden den Schülern ihre Produkte präsentiert. Die Schüler äußern sich recht zufrieden zu dem entstandenen kurzen Film über ihr "eigenes Fernsehprogramm", insbesondere zu ihren eigenen Beiträgen (vgl. ebenda, S. 60 f.).

Bewertung

Nach meiner Auffassung hat der Lehrer einige Chancen ungenutzt gelassen, den Kindern die Möglichkeiten zu eröffnen, sich mit dem Fernsehen noch intensiver auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft hat als Einstieg in den Medienerziehungsunterricht den Fragebogen gewählt. So hat er zwar die Lieblingssendungen der Kinder erfragt, aber er hat es in der Folge versäumt, mit den Kindern über ihre Fernseherfahrungen wirklich ins

Gespräch zu kommen. Von seinem eigenen Verhältnis zum Fernsehen und seinen Fernseherlebnissen teilt er den Schülern nichts mit. Die Nutzung des Fragebogens und seine durchgängige Haltung, über das Medium Fernsehen zu sprechen, aber die eigentlichen persönlichen Erfahrungen damit (die eigenen und die der Kinder) nicht zu thematisieren, verhindern einen offenen Dialog. Die Ergebnisse der Fragebogenanalyse zeigen, daß die Kinder durch diese Art der Medienerziehung wenig motiviert werden, sich ehrlich oder überhaupt zu äußern. Viele Fragebögen werden kaum bearbeitet (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 62).

Die Schüler fühlen sich offensichtlich nicht sicher genug, um dem Lehrer ihre Fernseherfahrungen gänzlich offenbaren zu können, denn sie achten bei der Beantwortung der Fragebögen darauf, Horrorfilme oder andere "Erwachsenenfilme" nicht zu nennen, obwohl einige Schüler dem Forscherteam anvertrauen, auch solche Filme schon gesehen zu haben (vgl. ebenda, S. 63 f.). Die Kinder achten über die gesamte Unterrichtsreihe hinweg darauf, solche Filme in Gegenwart des Lehrers nicht anzusprechen. Die Schlußfolgerung von BIERMANN/SCHULTE ist m.E. richtig, daß die Kinder Angst haben, beim Lehrer negativ aufzufallen (vgl. ebenda, S. 64 f.). Somit bestätigt sich hier, daß die Grundschulkinder erwarten, daß ihr Medienkonsum von ihren Lehrern negativ beurteilt wird (siehe Kapitel 4.1.1). Der Lehrer schafft es nicht, eine vertrauensvolle Basis herzustellen. Aus diesem Grund ist es auch nicht möglich, daß er die (familialen) Hintergründe des einzelnen Kindes für seinen Medienumgang in den Blick bekommt. Er spricht nur über das Fernsehen und verliert die zugrundeliegende Lebenssituation der Kinder aus den Augen. Der Aufgabenbereich "Aufarbeitung von Fernsehwirkungen" wird kaum realisiert und auch nicht explizit angesprochen (siehe Kapitel 4.1.1).

Als positiv erachte ich, daß der Lehrer versucht, den Kindern verschiedene Zugänge zum Thema Fernsehen zu bieten. Neben dem Fragebogen, der durch einen offenen Dialog als Einstiegsinstrument ersetzt werden sollte (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 62), stellt er den Schülern eine Alternative zu deren Lieblingsserien vor, die es den Kindern ermöglichen soll, qualitätsvolles und informatives Fernsehen für sich zu entdecken (am Beispiel der "Sendung mit der Maus"). Allerdings bespricht er nur diese Sendung und unterläßt es, weitere mit den Kindern herauszuarbeiten oder auch über deren Lieblingssendungen und deren Qualität zu diskutieren.

Es ist m.E. zu vermuten, daß die Schüler ihre Sehgewohnheiten nach dieser Unterrichtseinheit nicht tiefgreifend verändern, zumal nur das ausschließliche Thematisieren einer "guten" Sendung ihnen das Gefühl geben kann, ihre eigenen Favoriten

seien "schlecht", da sie eben nicht besprochen werden. Auch hier dürften sich die Schüler in ihrem Fernsehumgang nicht voll ernstgenommen fühlen, was noch dadurch verstärkt wird, daß der Lehrer einen Schüler überreden will, doch von jetzt ab die "Sendung mit der Maus" zu sehen. So bleibt der Aufgabenbereich "Nutzung des Fernsehens" nach meiner Auffassung nur ungenügend abgedeckt (siehe Kapitel 4.1.1).

Bei der Erstellung der Bildergeschichte geht der Lehrer auf den Unterschied zwischen einer Erzählung und deren bildlicher bzw. filmischer Darstellung ein. Leider wird nicht näher berichtet, wie er dies macht (vgl. BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 58). Deshalb kann ich dazu keine Aussagen treffen. Aus diesem Grund kann ich auch nicht einschätzen, inwieweit der Lehrer hierbei zu einer Verbesserung der Fähigkeiten der Schüler beiträgt, Fernsehprodukte analysieren zu können (siehe Kapitel 4.1.1).

Die aktive Medienarbeit in Form von kurzen videogefilmten Beiträgen der Kinder, in denen sie selber einen Werbefilm oder eine Nachrichtensendung nach eigenen Ideen spielen, erlaubt es den Kindern, besser zu verstehen, wie Fernsehbeiträge von der Idee bis zum fertigen Produkt gestaltet werden. Die Kinder erhalten einen Einblick, wie technische Bilder produziert und umgesetzt werden. Leider lernen die Schüler hier aber nicht den eigenen Umgang mit der Videokamera, so daß sich ihnen ein Teil der Produzentenrolle nicht erschließt: Sie sind zwar die Drehbuchautoren und die Darsteller, aber nicht die Regisseure und die Kameralleute. So fehlt ihnen eine wichtige Seite der aktiven Medienarbeit (siehe Kapitel 4.1.1).

Der Abschluß der Unterrichtseinheit ermöglicht den Kindern die Reflexion ihrer Medienprodukte. Diese Auseinandersetzung ist hilfreich, damit die Schüler noch einmal intensiver über Fernsehsendungen und ihre Entstehung nachdenken können. So können die Schüler lernen, Fernsehsendungen kritischer und distanzierter zu sehen, da sie nun zumindest ansatzweise wissen, wie sie hergestellt werden.

Zusammenfassend ist m.E. festzustellen, daß dieses Konzept von Medienerziehung den Schülern die Möglichkeit eröffnet, über den alltäglichen Fernsehkonsum nachzudenken und vielleicht kritischer und sinnvoller als bisher mit dem Fernsehen umzugehen. Allerdings weist dieses Konzept nach meiner Auffassung von Medienerziehung viele Schwachpunkte auf, die verbesserungswürdig sind.⁹³ Trotzdem ist diese Art der Medienerziehung ein Schritt in die richtige Richtung (vgl. BIERMANN/

⁹³ Ich vermute, daß diese Lehrkraft eine solche von mir geforderte Medienerziehung nicht favorisiert. Sie hat offensichtlich ein anderes Verständnis von Medienpädagogik im Unterricht.

SCHULTE 1997, S. 78).

Weitere Unterrichtseinheiten zu den einzelnen Aufgabenbereichen (siehe Kapitel 4.1.1) wären wünschenswert, in denen auch eine offenere Atmosphäre durch den Lehrenden hergestellt werden müßte. Elternarbeit, die ein wichtiger Bestandteil von Medienerziehung ist (siehe Kapitel 4.1.1), fehlt in diesem praktischen Beispiel völlig. Es wäre z.B. sinnvoll, den Eltern den entstandenen Videofilm zu präsentieren (z.B. auf einem Elternabend), um so mit den Eltern in einer für den kindlichen Fernsehumschlag förderlichen Weise ins Gespräch zu kommen und um so auch Irritationen bei den Eltern zu vermeiden, daß das in der Regel kritisierte Fernsehen zum Unterrichtsgegenstand erhoben wird (siehe Kapitel 4.1.1).

4.1.2.2 Beispiel 2: "Spielstraßen sind zum Spielen da"

Dieses medienpädagogische Konzept wurde als Projektunterricht umgesetzt (vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 17). Das Wissenschaftlerteam LEWERS/SCHNOOR hat dieses Projekt mit den Kindern einer zweiten Grundschulklasse der Peter-Vischer-Grundschule in der Innenstadt von Dortmund durchgeführt.⁹⁴ Fast alle Kinder wohnen in der Nähe der Schule, nur einige Kinder wohnen etwas weiter entfernt, aber alle Schüler leben in dieser Großstadt. Das Umfeld der Kinder ist von dichter Bebauung und starkem Straßenverkehr geprägt (vgl. LEWERS/SCHNOOR 1997, S. 37).

Das Projekt wird von den beiden Wissenschaftlern bewußt an ein obligatorisches Lernfeld des zweiten Grundschuljahrgangs angebunden: In der zweiten Klasse ist Verkehrserziehung Gegenstand des schulischen Unterrichts (vgl. ebenda, S. 27). Im Mittelpunkt dieses Projektunterrichts steht der Versuch, die Kinder mit Hilfe von Fotoapparat und Videokamera dazu zu veranlassen, ihre Wohnumgebung in Bezug auf den Straßenverkehr bewußt wahrzunehmen und andere über die Zustände zu informieren (vgl. ebenda, S. 29). Zugleich erhalten die Kinder Einblicke in die technischen und gestalterischen Möglichkeiten dieser beiden Medien (vgl. ebenda, S. 27). Es handelt sich bei diesem Projekt also vorrangig um aktive Medienarbeit (siehe Kapitel 4.1.1).

Zunächst werden im "Morgenkreis" am Montag morgen mit den Kindern deren

⁹⁴ An diesem Projekt sind also keine Grundschullehrer beteiligt.

Wochenenderlebnisse besprochen. LEWERS/SCHNOOR diskutieren mit ihnen über ihre Lieblingsspiele und Freizeitaktivitäten. Inwieweit die Fernseherlebnisse thematisiert werden, wird hier leider nicht erwähnt (vgl. LEWERS/SCHNOOR 1997, S. 27). Im Verlauf dieses Gesprächs berichten die Kinder, daß sie häufig auf der an die Schule angrenzenden Spielstraße spielen. Sie berichten von gefährlichen Situationen, wenn Autos diese passieren und beschließen, ein Plakat zu malen, das noch einmal auf die Spielstraße hinweist (vgl. ebenda). Dieses Plakat wird in den nächsten Tagen gemalt und aufgestellt. Zugleich fordern LEWERS/SCHNOOR die Kinder auf, weitere gefährliche Stellen im Straßenverkehr ihrer täglichen Umgebung zu benennen, die am nächsten Tag fotografiert werden sollen. Die Kinder sollen die Eltern bitten, ihnen dafür Fotoapparate mitzugeben (vgl. ebenda).

Am nächsten Projekttag haben drei Kinder Fotoapparate dabei, LEWERS/SCHNOOR stellen ebenfalls einige zur Verfügung, so daß die Arbeit beginnen kann (vgl. ebenda, S. 29). Zuerst wird den Kindern erklärt, wie sie den Fotoapparat bedienen müssen und worauf sie beim Fotografieren achten müssen, also die Technik dieses Mediums (vgl. ebenda). Manche Kinder kennen sich schon gut mit dem Fotografieren aus, andere nicht. Deshalb lassen LEWERS/SCHNOOR die Kinder sich gegenseitig fotografieren, damit sie feststellen können, ob alle Kinder nun die Technik des Bedienens beherrschen.

An den nächsten zwei Nachmittagen nehmen die Kinder die Fotos auf. Nach dem Entwickeln der Filme werden den Kindern ihre Ergebnisse vorgestellt. Die allermeisten Fotos sind technisch gut gelungen (vgl. ebenda) und zeigen viele nach Ansicht der Kinder gefährliche Verkehrssituationen (vgl. ebenda, S. 30). Doch manche Fotos zeigen nicht das, was sie zeigen sollten, weil der Bildausschnitt falsch gewählt ist (vgl. ebenda). So lernen die Kinder immer besser die Technik und die Machart von Fotos kennen. Die Kinder erläutern sehr viel zu ihren Bildern und sind sehr engagiert. Die Fotos werden auf Karton geklebt und mit Bildunterschriften versehen, die dem Alter der Kinder gemäß recht kurz und knapp ausfallen. Zum Ende des Projekts werden die Fotos in der Schule öffentlich ausgestellt (vgl. ebenda, S. 31).

Im nächsten Schritt sehen sich die Kinder mit LEWERS/SCHNOOR einen Videofilm über ihre Klassenfahrt an, den der Klassenlehrer gedreht hat. Mit den Kindern wird nun diskutiert, was der Film besser als die Fotografie kann. Die Kinder finden schnell heraus, daß der Film Bewegungen aufzeichnen kann, während das Foto diese Möglichkeit nicht bietet (vgl. ebenda). Nach dieser Diskussion werden den ersten Kindern die wichtigsten Funktionen der Videokamera gezeigt, die sie im folgenden den anderen Kindern erklären.

Anschließend interviewen sich die Kinder selbständig und ohne weitere Hilfen mit der Videokamera (vgl. LEWERS/SCHNOOR 1997, S. 32). Die Ergebnisse werden mit den Kindern zusammen betrachtet. Die Schüler stellen unter anderem fest, daß die Kameraschwenks zu schnell sind. Sie bekommen also schnell ein Gespür dafür, wie man mit der Videokamera umgehen muß und erhalten so erste Einblicke in die formale Gestaltung von Filmen (vgl. ebenda).

Am darauffolgenden Tag filmen die Kinder ihren Schulhof. Es zeigt sich, daß sie selbstverständlich mit der Videokamera umgehen und die Aufnahmen besser werden. Die Kinder lernen, daß es drei Bewegungsarten beim Filmen gibt: Die Bewegung vor der Kamera, den Zoom und die Bewegung der Kamera selbst (vgl. ebenda).

In den folgenden Tagen filmen alle Kinder ihren Schulweg. "Die Kinder machten alles völlig selbständig und gaben sich unterwegs gegenseitig Tips." (ebenda, S. 33)

Die Schüler machen unter anderem sehr gut deutlich, welche Probleme sie auf ihrem Schulweg zu überwinden haben. So stellt ein Junge z.B. deutlich mit der Kamera heraus, daß ihm eine hohe Hecke den Blick auf die Straße versperrt (vgl. ebenda). Er findet noch weitere gefährliche Situationen, z.B. viel zu eng parkende Autos, die das Überqueren der Straße gefährlich machen (vgl. ebenda, S. 34). Die Kinder entdecken auch einen Schulbus, der wegen eines falsch parkenden Fahrzeugs nicht weiterfahren kann. Auch diese Situation halten die Kinder filmisch fest (vgl. ebenda). Im Anschluß an diese Erkundungen werden die Filmszenen angesehen. Viele Kinder sind enttäuscht, daß die Bilder verwackelt sind, was aber ohne Stativ nicht besser zu machen ist. Die Kinder bewerten ihre Filmaufnahmen so kritisch, so vermuten LEWERS/SCHNOOR, weil sie an die technisch einwandfreien Bilder des Fernsehens gewöhnt sind (vgl. ebenda, S. 34 f.).

Das Zusammenstellen des endgültigen Films und dessen Schnitte machen die Forscher selbst. Auch hier hätten die Kinder beteiligt werden können (vgl. ebenda, S. 35).

Das Ergebnis ist ein achtminütiger Film über die Verkehrssituation der Kinder im Umfeld der Grundschule. Der Film wird zum einen den Schulanfängern am Beginn des neuen Schuljahres gezeigt, zum anderen im Gemeindesaal des Stadtviertels vorgeführt (vgl. ebenda). Der Videofilm macht den anwesenden Erwachsenen deutlich, wie der Straßenverkehr aus der Sicht der Kinder aussieht, was die Kinder im Gegensatz zu ihnen aufgrund ihrer Größe nicht sehen können. Der Film soll auch den Eltern auf einem Elternabend gezeigt werden (vgl. ebenda).

LEWERS/SCHNOOR weisen abschließend darauf hin, daß die Lehrer bei Interesse den Umgang mit der Videokamera schnell erlernen können, z.B. in einer Fortbildungs-

veranstaltung oder indem sie sich die Technik von Eltern zeigen lassen, die eine Videokamera haben und mit ihr umgehen können (vgl. LEWERS/SCHNOOR 1997, S. 36).

Bewertung

Dieses Projekt macht m.E. deutlich, daß schon in der zweiten Klasse aktive Medienarbeit mit Schülern möglich und sinnvoll ist. Die Kinder erhalten Einblicke in die Technik und die Machart von Filmen. Über das Selbsterstellen von Fotos und einer Videoproduktion lernen sie quasi nebenbei etwas darüber, wie Fernsehbeiträge und -sendungen erstellt werden. Die hier umgesetzte aktive Medienarbeit läßt die Kinder Regisseur, z.T. Darsteller, Kameramann und Drehbuchautor sein (wobei das Drehbuch jedoch nicht vorher festgelegt ist). Es findet eine umfassende aktive Medienarbeit statt, so daß dieses praktische Konzept meiner Meinung nach ein gelungenes Beispiel von Medienerziehung im Bereich der aktiven Medienarbeit ist.⁹⁵ Das Projekt geht über das Erstellen von eigenen Medienprodukten noch hinaus: Es dokumentiert der Öffentlichkeit die Situation von Kindern im Straßenverkehr anschaulich, die sich gerade in der Stadt seit der Nachkriegszeit drastisch gewandelt hat (siehe Kapitel 2.1.3).

Ein positiver Nebeneffekt von solchen Projekten ist es, daß die Kinder lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, da eine Videoproduktion, eine gemeinsame Erarbeitung eines Videofilms immer wieder Absprachen und gegenseitige Hilfen erfordert (vgl. DAUM/MATTERN 1997, S. 25 f.; JACOB 1997, S. 52; EICKMEYER 1992, S. 278). So fördert die Schule gezielt das Sozialverhalten der Schüler (siehe Kapitel 2.1.3).

Die Atmosphäre zwischen den am Projekt beteiligten Kindern und den Wissenschaftlern scheint von Offenheit und Vertrauen geprägt zu sein. Dies wird, so ist zu vermuten, auch daran liegen, daß kein Lehrer anwesend war, auf den die Schüler einen "guten Eindruck" machen wollen, wie es im zuvor vorgestellten Praxismodell der Fall war. Auf das Problem, daß dieses Projekt ohne Lehrerbeteiligung ablief, gehen LEWERS/SCHNOOR leider nicht ein. Ich vermute aber, daß es in der geschilderten Form auch von Lehrern zu realisieren ist, die die Voraussetzungen erfüllen, die ich im Kapitel 4.1.1 beschrieben habe.

Auch die Einbindung der Eltern scheint hier zu gelingen; die Eltern haben z.T.

⁹⁵ Auch eine Beteiligung der Kinder am Schneiden des Films wäre m.E. sinnvoll gewesen, um auch hierüber mehr zu lernen.

Fotoapparate zur Verfügung gestellt und sind zu einem Elternabend eingeladen, auf dem der Videofilm gezeigt werden soll. Von kritischen Stimmen berichten LEWERS/SCHNOOR jedenfalls nicht. Eine weitergehende Elternarbeit, wie ich sie im Kapitel 4.1.1 gefordert habe, findet im Projekt jedoch nicht statt.

Diese Art der Medienerziehung kostet viel Zeit und Aufwand und ist von einem Lehrer allein wohl nicht zu bewältigen. Wenn ein solches Projekt durch Grundschullehrer umgesetzt werden soll, müssen sich vorab mehrere Lehrer zu einer Mitarbeit bereitfinden (vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 212). Hier ist es sinnvoll, solch ein zeitaufwendiges Projekt mit dem obligatorischen Unterricht zu koppeln, wie es hier geschehen ist (vgl. auch HEROLD 1997, S. 367).

Während der Aufgabenbereich der aktiven Medienarbeit nach meiner Einschätzung sehr gut erfüllt wird, werden die anderen Bereiche (siehe Kapitel 4.1.1) kaum oder gar nicht bearbeitet. Hier ist mit den Schülern weiterzuarbeiten, weitere medienerzieherische Einheiten sind anzufügen, da sonst die Gefahr besteht, daß die Kinder nicht ausreichend über die Medien informiert und aufgeklärt werden und die Medienerziehung im Extremfall zu "einem bloßen Hantieren mit Videokameras" (SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 668) zusammenschmilzt.

4.1.3 Abschließende Anmerkungen zu den Praxisbeispielen

Medienerziehung kann in der Grundschule, so zeigen es auch die von mir gewählten Praxisbeispiele, auf unterschiedlichste Art und Weise gestaltet werden. Sichere Konzepte oder Patentrezepte gibt es nicht (siehe Kapitel 4.1.1). Aber es gibt sicherlich gelungenere und weniger gelungene Medienpädagogik. Zur letzteren zähle ich das erste vorgestellte Praxismodell.

Es zeigt sich auch an diesen beiden Beispielen, daß die vier von mir aufgestellten Aufgabenbereiche schwer umfassend von einer einzigen medienpädagogischen Einheit abgedeckt werden können. Deshalb sollte Medienerziehung kontinuierlich immer wieder in allen Jahrgangsstufen erfolgen, wobei die Aufgabenschwerpunkte sich verlagern können und sollen (siehe Kapitel 4.1.1). Dies ist auch deshalb sinnvoll, weil die Grundschule mit ihrer Medienerziehung neben dem Elternhaus steht, in dem die Kinder tagtäglich mit Medien umgehen. Es besteht m.E. gerade bei nur einmaligem, aber auch bei nicht

kontinuierlich angebotenen medienpädagogischen Unterricht die große Gefahr, daß die dort gewonnenen Erkenntnisse über die Medien und über den Umgang mit ihnen von den Kindern wieder vergessen oder verdrängt werden und sie im Ergebnis einen Medienumgang betreiben, der sich genauso gestaltet wie vor dem medienerzieherischen Unterricht.

Aus dem gleichen Grund, eben weil Kinder zuhause die Medien nutzen und die (familiäre) Lebenssituation des Kindes maßgeblich auf dessen Mediengewohnheiten Einfluß nimmt, ist auch die Elternarbeit durch die Grundschule m.E. unerlässlich (siehe Kapitel 4.1.1).⁹⁶ Neben allen medienpädagogischen Unterrichtsreihen müssen Lehrer außerdem immer wieder im "alltäglichen Geschäft" auf die Medien zu sprechen kommen (vgl. SCHILL 1993, S. 35; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 251), z.B. dann, wenn Grundschulern offensichtlich Probleme durch ihren Medienkonsum erwachsen, sei es z.B. durch Ängste, die bei ihnen ausgelöst wurden, sei es z.B. durch ein Verhalten, daß Mitschüler stört oder bedroht (vgl. AUFENANGER 1991c, S. 197 f.). Hier muß die Lehrkraft je nach Situation mit dem einzelnen Kind, der betroffenen Gruppe, der ganzen Klasse oder auch mit den Eltern das Gespräch suchen (vgl. AUFENANGER 1991c, S. 202 f.; SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 210). AUFENANGER bezeichnet diese Art des pädagogischen Handelns als "Aufgreifen" (AUFENANGER 1991c, S. 202).

Abschließend möchte ich auf den Effekt zu sprechen kommen, den ich im Kapitel 3.2.2.2 angesprochen habe: Heutige Kinder verfügen insbesondere durch das Fernsehen über sehr viele Informationen. Diese Informationen sind jedoch oft bruchstückhaft. So wird sich beispielsweise der Sachkundeunterricht zum Thema "Fremde Länder" heute anders gestalten müssen, weil viele Kinder gerade durch das Fernsehen schon vieles über diese Länder gesehen haben. Sie haben schon Eindrücke durch diverse Fernsehbeiträge gewonnen. So ist es z.B. gut vorstellbar, daß ein Kind einen Bericht über Afrika gesehen hat. Im Ergebnis ist es möglich, daß sein Wissen über diesen Kontinent darin besteht, daß dort alle Menschen "schwarz" sind, daß Krokodile und andere gefährliche Tiere seine Bewohner bedrohen und daß Afrikaner unter Krankheiten und Hunger leiden. Ein anderes Kind hat vielleicht einen anderen Bericht oder eine Werbesendung gesehen und "weiß", daß Afrika ein Erholungsparadies für Touristen ist und aus wunderschönen Ferienanlagen besteht.

Dieses zugegebenermaßen etwas plakative Beispiel soll veranschaulichen, daß dem Lehrer

⁹⁶ Dies trifft gerade auch bei Familien in Problemlagen zu, die zumeist zu den Unterschichten zählen.

im Unterricht die Aufgabe zukommt, dieses ungeordnete, oft "fetzenhafte" Wissen (SCHULTE 1992, S. 90) mit Sinn zu füllen. Er muß die Zusammenhänge klarstellen und den Kindern vermitteln. Hier wird m.E. deutlich, daß der Unterricht insgesamt eine neue Qualität bekommt: Weniger das Informieren über Neues, Unbekanntes als vielmehr das Ordnen und gegebenenfalls Korrigieren des durch das Fernsehen Bekannten steht heute im Vordergrund des Unterrichts (vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 162). Das Ordnen dieser Wissensfragmente und das Herstellen der Zusammenhänge ist somit Gegenstand jeden Unterrichts (vgl. GIESECKE 1985, S. 113 f.; HACKER 1997b, S. 42). So gesehen ist damit Unterricht auch indirekt Medienerziehung. Dies reicht aber nach meiner Auffassung nicht aus.

Medienerziehung in der von mir vorgestellten Form stellt an das Lehrpersonal hohe Anforderungen. Im nächsten Kapitel soll geklärt werden, inwieweit die Lehrer bereit sind, Medienerziehung umzusetzen.

4.1.4 Zur Situation der Medienerziehung in der Grundschule

Zu der Frage, ob und in welchem Umfang und in welcher Qualität Grundschullehrer medienpädagogischen Unterricht realisieren, bestehen " (...) für die Bundesrepublik Deutschland keine empirischen Untersuchungen, die repräsentative Auskünfte über aktuelle Praxisstrukturen schulischer Medienerziehung geben." (KNAUFF 1994, S. 283) Solche Untersuchungen fehlen nicht nur für heutige, sondern auch für frühere schulische Medienpädagogik (vgl. DICHANZ 1997, S. 258; SACHER 1994, S. 68; SCHMIDT-BAUER/LÖHR 1991, S. 668).

Trotzdem lassen sich zahlreiche Hinweise in der Literatur finden, die Aufschluß über die typischen Einstellungen der Grundschullehrer zum Fernsehen geben. SCHILL, der Medienunterrichtsprojekte für Kinder ausgearbeitet hat, berichtet von seinen Versuchen, Grundschullehrer für solche Projekte zu gewinnen (vgl. SCHILL 1990, S. 23; 1993, S. 30): Die Lehrer haben häufig abgelehnt. Dabei ist von den Lehrkräften insbesondere immer wieder geltend gemacht worden, daß das Fernsehen eine Beschäftigung der Kinder ist, die sie kritisch beurteilen, worauf ich schon mehrfach hingewiesen habe. Stellvertretend für viele steht die folgende Aussage einer Grundschullehrerin: "Diese Helden, zum Beispiel diese Bud Spencers und Rambos, die find' ich schrecklich. Die sind nicht nur brutal,

sondern auch dämlich. Und wenn du dann siehst, wie die Kinder in der Pause auf dem Schulhof 'Bud Spencer' spielen -mit Treten und Boxen- ich krieg' da eine richtige Wut. Soll ich so etwas vielleicht im Unterricht zulassen? Damit bin ich nicht einverstanden! Ich finde, Kinder sehen schon viel zu viel fern, das höre ich auch immer wieder von den Eltern (...) " (zitiert in: SCHILL 1990, S. 23). ROGGE (1996, S. 35) hat ähnliche Erfahrungen gemacht, wonach bei Lehrern "Verdruß und Ratlosigkeit" zum Fernsehkonsum der Kinder überwiegen.

Das Fernsehen wird häufig in monokausalem Ursache-Wirkungsdenken⁹⁷ auch für Unterrichtsstörungen verantwortlich gemacht: "Dieses verdammte Fernsehen macht eben doch alles kaputt. Meine Anstrengungen und Überlegungen, die ich mir mache. Dann kommen die Kinder mit ihren Fernseherfahrungen, und schon muß ich mich nach ihnen richten." (zitiert in: ROGGE 1996, S. 39) "Ein Unterricht ist kaum noch möglich. Es fehlt nur noch, daß ich wie Biene Maja durch das Klassenzimmer fliege." (zitiert in: ebenda, S. 35) Auch THIESEN (1992, S. 15 ff.) und BIERMANN/SCHULTE (1997, S. 210 f.) belegen, daß Lehrer Fernsehen häufig als Störung des Unterrichts empfinden. Viele Lehrer resignieren, weil sie nach ihrer Ansicht nicht gegen die Einflüsse des Fernsehens und anderer Medien ankommen (vgl. SCHILL 1993, S. 30). Sie sehen die Medien als " (...) Übermächte, gegen die wir (die Lehrer- Anmerkung des Verfassers) erzieherisch machtlos sind." (zitiert in: BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 215)

Die große Mehrheit der Grundschullehrer, so läßt sich zusammenfassen, hat also eine kritische Einstellung gegenüber dem Fernsehkonsum ihrer Schüler, empfindet Fernsehen eher als Störung des Unterrichts und gibt der Medienerziehung durch die Schule kaum eine Chance. Stellt man dann noch in Rechnung, daß die meisten Eltern und das Gros der Schüler einer Thematisierung des Fernsehens (und anderer Medien) durch den Schulunterricht skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, wie ich dargestellt habe, dann liegt es auf der Hand, daß Medienerziehung in der Grundschule oft kaum Raum für sich beanspruchen kann.

⁹⁷ Zur Berechtigung eines eindimensionalen Ursache-Wirkungsdenkens habe ich bereits in Kapitel 3.3.2.1 und 3.3.3 Stellung genommen.

Auch die schulischen Rahmenbedingungen sind wenig dazu geeignet, Medienerziehung zu fördern:

-ESCHENAUER hat die Lehrpläne aller Schulstufen westdeutscher Bundesländer analysiert. Ihr Fazit lautet: "Medienpädagogik ist in den Lehrplänen ein wichtiges Thema und bleibt doch Nebensache." (ESCHENAUER 1992, S. 75) Damit meint sie, daß zwar medienpädagogische Aussagen in den Lehrplänen häufig zu finden sind, insofern ist Medienerziehung wichtig. Aber ihnen fehlt die Verbindlichkeit, insofern ist Medienpädagogik Nebensache (vgl. ebenda). Gerade im Primarstufenbereich findet sich zudem Medienerziehung kaum als Gegenstand der Lehrpläne (vgl. ebenda, S. 76).

Nun sind Lehrpläne keine direkten Handlungsanweisungen, und Lehrer kennen sie in der Regel auch nur in Grundzügen. Trotzdem gehen von ihnen Signale aus, als wie wichtig Medienerziehung von seiten der übergeordneten Behörden erachtet wird (vgl. ebenda, S. 73 ff.). Insbesondere im Grundschulbereich sind die Vorgaben und Ziele sehr unpräzise in den Lehrplänen beschrieben (vgl. SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 664). Globale Ziele wie: die schulische Medienerziehung soll "(...) ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen medienvermittelten und unmittelbaren Erfahrungen im Kontext der spezifischen Lebenswelt der Menschen (...) " schaffen (ebenda, S. 665), sind zwar nicht falsch, aber sie sind Leerformeln und es fehlen den Lehrplänen durchweg konkrete Angaben, wie sich die medienpädagogische Arbeit gestalten soll (vgl. ESCHENAUER 1992, S. 79).

Die Analyse der Lehrpläne zeigt deutlich, " (...) wie schwer man sich von fachdidaktischer Seite aus noch immer mit Medienpädagogik tut und wie sich dies in den Vorgaben der Lehrpläne spiegelt (...)" (ebenda, S. 81) Die Lehrpläne liefern somit wenig Sicherheit für medienpädagogisches Handeln in der Schule, insbesondere nicht in der Grundschule. Lehrer können nach den Lehrplänen Medienerziehung verwirklichen, sie können es aber auch lassen (vgl. HEIDTMANN 1993b, S. 27).

-Die Schulleitungen sind oft nicht von der Notwendigkeit der Medienerziehung überzeugt. Sie stellen häufig eher ein Hindernis als eine Unterstützung für Lehrer dar, die mit ihren Schülern medienpädagogisch arbeiten wollen (vgl. EICKMEYER 1992, S. 289). Da zudem auch viele Kollegen wenig Zustimmung oder gar Unterstützung signalisieren, kann es leicht passieren, daß Lehrer, die sich bereitfanden, medienpädagogischen Unterricht anzubieten, davon abgehen: "Wer sich mit Medienprojekten in früheren Jahren

‘die Hörner abgestoßen’, für Streß und Zusatzarbeit weder Dank noch Anerkennung gefunden hat, will sich -älter geworden- auf das normale Unterrichtsgeschäft beschränken, hat resigniert." (HEIDTMANN 1993b, S. 27)

-Im Schulalltag finden die Lehrkräfte aufgrund der Stofffülle, die sie vermitteln sollen und wollen, nur wenig Zeit für medienpädagogische Projekte (vgl. AUFENANGER 1991a, S. 14; HÖVEL 1991, S. 192; SACHER 1994, S. 67 f.; HEIDTMANN 1993b, S. 27).

-Das Hauptproblem ist jedoch m.E. die Tatsache, daß Medienpädagogik in der Ausbildung der Lehrer, also auch der Grundschullehrer, so gut wie keine Rolle spielt (vgl. DICHANZ 1997, S. 254; HEIDTMANN 1993b, S. 27; AUFENANGER 1991a, S. 14; JACOB 1997, S. 52; BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 78; BAACKE 1992, S. 33). In den Ausbildungsordnungen für das erste und zweite Staatsexamen wie auch in den Staatsprüfungen sind medienpädagogische Themen entweder gar nicht oder nur sehr gering vertreten (vgl. DICHANZ 1997, S. 254). Den Lehrern fehlt also in der Regel die Möglichkeit, sich während ihres Studiums oder während ihres Referendariats medienpädagogisch zu qualifizieren. Auch die Fortbildungen werden von den Lehrern kaum genutzt (vgl. KNAUFF 1994, S. 283).

Schlußfolgerungen

Sowohl die nähere Betrachtung der Einstellungen der Lehrer als auch der schulischen Rahmenbedingungen zeigen, daß Medienerziehung in der Grundschule oft " (...) nur unter ‘ferner liefen’ im Unterricht auftaucht und daß eine produktive Auseinandersetzung mit den Medien- und Fernseherfahrungen der Kinder ausbleibt." (SCHILL 1990, S. 23) ⁹⁸ Es ist davon auszugehen, daß sich medienpädagogischer Unterricht nur auf einen kleinen Kreis engagierter Lehrer und Schulen beschränkt (vgl. DICHANZ 1997, S. 251). ⁹⁹

⁹⁸ SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN (1997, S. 213 f.) haben festgestellt, daß Stadt- und Kreisbildstellen weiterführende Schulen bei dem Verleih von Videogeräten etc. bevorzugen, denn dort " (...) ist es wenig bekannt, daß Medienprojekte bereits in der Grundschule durchgeführt werden." Auch dies ist nach meiner Auffassung ein Hinweis darauf, wie wenig Medienerziehung in der Grundschule zur Geltung kommt.

⁹⁹ Nach meiner Kenntnis hat auch keines der von mir betreuten Kinder in der (Grund-) Schule medienpädagogischen Unterricht erhalten.

Deshalb muß die Medienpädagogik fester Bestandteil der Ausbildung aller Lehrer werden (vgl. SCHMIDTBAUER/LÖHR 1991, S. 669; BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 20). So können angehende Lehrkräfte wichtige Informationen über das Fernsehen und über andere Medien gewinnen, die ihnen helfen, ihre Scheu zu überwinden, denn die allermeisten Lehrer fühlen sich aufgrund der fehlenden Ausbildung nicht kompetent, Medienerziehung zu leisten (vgl. BAACKE 1992, S. 33; BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 231). Eine umfassende medienpädagogische Ausbildung schafft den Lehrern die Voraussetzungen, ihre Einstellungen zu den Medien zu reflektieren und so eventuell zu anderen Einschätzungen zu gelangen.

Eine kontinuierliche und fundierte Fortbildung zu medienpädagogischen Themen, die sich im Grundschulbereich gerade erst entwickelt (vgl. SCHNOOR/DAUM/LANGENBUCH/MATTERN 1997, S. 213), sollte von Lehrern mehr als bisher angenommen werden, um fehlende Ausbildungsteile zu kompensieren (vgl. EICKMEYER 1992, S. 288). So könnten die Widerstände des Kollegiums und der Schulleitungen zurückgehen und Medienerziehung mehr Gewicht und Anerkennung finden.

Eine Aufwertung der Medienerziehung wäre auch von den Lehrplänen zu erwarten, wenn sie schulische Medienerziehung auch in der Grundschule verbindlich vorschreiben würden. Die Lehrpläne und die Aus- und Fortbildung müßten auch neue Medien wie Computer und Internet berücksichtigen (vgl. BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 20), da zu erwarten ist, daß diese zukünftig für Grundschüler wichtige Medien werden, wie ich eingangs des dritten Kapitels angemerkt habe.¹⁰⁰

Die Diskussion über die Medienerziehung wird schon seit Jahrzehnten geführt, im Ergebnis spielt diese aber im Schulunterricht kaum eine Rolle (vgl. DICHANZ 1997, S. 258). Deshalb ist realistischerweise kaum zu erwarten, daß sich die von mir soeben erhobenen Forderungen in absehbarer Zukunft verwirklichen lassen. Die Widerstände gerade von seiten der Schulen und auch der Bildungspolitik sind offensichtlich erheblich (vgl. DICHANZ 1997, S. 249; ESCHENAUER 1992, S. 85).

Somit ist wohl nicht alsbald damit zu rechnen, daß Medienerziehung tatsächlich "integraler Bestandteil des Unterrichts" wird, wie es der KMK-Beschluß fordert (siehe Kapitel 4.1.1), sondern es ist damit zu rechnen, daß nach wie vor nur wenigen Kindern Medienerziehung

¹⁰⁰ Zur Zeit sind nur 0,8% aller deutschen Grundschulen mit einem Internetanschluß ausgerüstet. Eine weitere Aufnahme dieses neuen Mediums scheint bisher an der fehlenden Bereitschaft der Lehrkräfte zu scheitern (vgl. CARLE 1998, S. 458).

zuteil wird. Von einer Medienpädagogik, wie ich sie im Kapitel 4.1.1 als "Idealfall" umrissen habe, dürften noch weniger Kinder profitieren. So wird es dabei bleiben, daß der großen Mehrzahl der Schüler keine Kompetenzen durch die Grundschule vermittelt werden, die ihnen helfen, die Medien sinnvoll zu nutzen. So wird auch die "wachsende Wissenskluft" (siehe Kapitel 3.3.2.1 und 3.3.2.2) nicht durch die Grundschule ausgeglichen. Die Grundschule schafft es auf dem Gebiet der Medien zu wenig, ihrem Auftrag nachzukommen, allen Kindern gleiche und gute Bildungschancen zu eröffnen. Die Kinder werden weiterhin in unterschiedlicher Weise von den verschiedenen Medienangeboten profitieren, wie auch PAUS-HASE (1991, S. 112) zusammenfaßt: "Die zunehmenden Informationsmöglichkeiten und -angebote, die die Medien heute bereithalten und die wie ein Netz alle Lebensbereiche überziehen, können längst nicht von allen Menschen gleich vorteilhaft genutzt werden. Insbesondere jene Kinder ziehen den größten Gewinn aus der Beschäftigung mit ihnen, die ohnehin schon sozial und bildungsmäßig bevorzugt aufwachsen."

Die Medienerziehung stellt eine wichtige Aufgabe für die Grundschule dar, der diese in Zukunft mehr als bisher gerecht werden muß.

4.2 Vorschläge für eine verbesserte Lehr- und Lernkultur in der Grundschule

Nachdem ich mich bisher mit der Medienerziehung durch die Grundschule befaßt habe, sollen in diesem Kapitel abschließend einige sich aus dem im zweiten Kapitel beschriebenen Wandel der Kindheit ergebende weitere Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten für die Arbeit in der Grundschule behandelt werden. Auf diese Möglichkeiten möchte ich in diesem Kapitel eingehen. Mein Ziel ist es hierbei nicht, die seit Jahrzehnten anhaltende Diskussion um die Reform der Grundschule umfassend zu referieren, sondern ich möchte einige mir wichtig erscheinende Punkte herausarbeiten, die nach meiner Auffassung besonders geeignet sind, allen Kindern gute Entwicklungschancen zu ermöglichen, wie ich in Kapitel 2.2 gefordert habe.

Im zweiten Kapitel ist unter anderem deutlich geworden, daß viele Kinder gerade höherer sozialer Schichten heute liberaler erzogen werden. Sie erfahren Unterstützung und Hilfe durch ihre Eltern, zum Beispiel auch dadurch, daß sie mehr denn je außerschulische Angebote nutzen können oder auch, daß sie Nachhilfe in Anspruch nehmen können, wenn sie in der Schule nicht gut zurechtkommen. Sie werden zu mehr Selbständigkeit und Freiheit erzogen als je eine Generation vor ihnen. Vielen Kindern insbesondere der unteren sozialen Schichten und vielen ausländischen und Aussiedlerkindern wird eine solche Erziehung und Unterstützung jedoch nicht zuteil. Nach wie vor wächst eine Minderheit der Kinder mit Erfahrungen von Trennungen und Scheidungen als Kinder Alleinerziehender oder als Einzelkinder auf. Immer mehr Kinder haben Mütter, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Während der materielle Wohlstand vieler Kinder heute so hoch ist, wie er noch nie in Deutschland war, wachsen zugleich immer mehr Kinder in Armut auf. Auch der Anteil ausländischer und Aussiedlerkinder ist heute stark angestiegen. Diese Kinder stellen gerade in manchen Stadtgebieten der Großstädte eine starke Minderheit an den Grundschulen. Zugleich haben sich die räumlichen Bedingungen des Aufwachsens vieler Kinder grundlegend verändert. Vor allem die zunehmende Verkehrsdichte macht das Spielen draußen zunehmend gefährlicher und gleichzeitig laden Kinderzimmer, die noch nie so häufig zur Verfügung standen, die Kinder ein, drinnen zu verweilen. Die Tendenz geht also von draußen nach drinnen. Es ist wichtiger geworden, das Sozialverhalten der Kinder zu fördern, unter anderem auch deshalb, weil sie nicht mehr so sehr wie frühere Kinder die Erfahrung einer festen Gruppe haben, zu der sie jederzeit stoßen können und in

der sie lernen können, soziale Regeln des Umgangs mit anderen Kindern auszuhandeln bzw. zu erproben. Auch die zeitlichen Vorgaben vieler Kinder sind unübersichtlicher geworden. Sie müssen ihre Zeit mehr einteilen und einhalten als Kinder früherer Generationen.

Vor allem aufgrund dieser Befunde ist davon auszugehen, daß noch immer gerade diejenigen Kinder auf schulische Unterstützung angewiesen sind, deren außerschulische Verhältnisse nicht ausreichend zu ihrer Entwicklung beitragen, wie ich zum Abschluß des Kapitels 2.2 angesprochen habe (vgl. auch BARTNITZKY/FAUST-SIEHL 1996, S. 242). PREUSS-LAUSITZ formuliert anschaulich: "Soziologisch ist klar, daß die biographische Chance (...) für Kinder aus finanziell gesicherten, liebevoll und zuwendend erziehenden Familien erheblich größer ist." (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 13) Noch immer bestehen " (...) große schichtbezogene Unterschiede im elterlichen Verhalten, die darauf hinauslaufen, dass Kinder aus einfacheren Schichten in der Schule benachteiligt sind, weil sie die häusliche Mithilfe und den häuslichen Rückhalt nicht erfahren." (OERTER 1996, S. 132) Schlechte Startbedingungen haben somit in besonderem Maß die Unterschichtkinder und die ausländischen und Aussiedlerkinder (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 63 f.; SCHMITT 1996, S. 26 f.).

Die Befunde zeigen aber auch eine neue Entwicklung auf, die bereits in Kapitel 2.2 angesprochen wurde: Die Unterschiede in den Entwicklungschancen und Lernvoraussetzungen der Kinder bleiben zwischen den sozialen Schichten nicht nur bestehen, sondern sie vergrößern sich heute zunehmend. FÖLLING-ALBERS (1995, S. 43 f.) bezeichnet dies als "Entwicklungsschere". Diesen Tatbestand habe ich schon in bezug auf den Medienumgang als "wachsende Wissenskluff" beschrieben.

Die Benachteiligung der sozial schwächeren Kinder läßt sich anhand der Verteilung der Schüler auf die weiterführenden Schulen mit Zahlen belegen: Während sich auf den Gymnasien zu über 80% Kinder von Beamten, Angestellten und Selbständigen befinden, besucht nur jedes neunte Arbeiterkind diese Schulform, und 60% von ihnen besuchen die Hauptschule. Von den ausländischen Kindern sind nur 5% auf dem Gymnasium vertreten, während sie auf Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 63 f.; RÖBER-SIEKMEYER 1997, S. 172). Dies ist umso gravierender, da heute ein niedriger Schulabschluß noch wesentlich weniger wert ist als vor dreißig Jahren (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 64).

Obwohl schon seit den 60er Jahren gefordert wird, daß die Schule Bildungsbenach-

teiligungen entgegenwirken soll, haben sich somit die gesellschaftlichen Chancen von Kindern aus unteren sozialen Schichten sogar eher noch verschlechtert (vgl. ebenda; FLITNER 1996, S. 276; SCHMITT 1996, S. 26). Daraus ergibt sich folgendes Fazit: " (...) gerade die Kinder aus sozial schwächeren und bildungsferneren Familien sind heute mehr denn je auf die schulischen Qualifikationen (...) angewiesen, wenn sie nicht ins berufliche oder soziale Abseits abdriften sollen." (FÖLLING-ALBERS 1995, S. 92) ¹⁰¹

Gleichzeitig haben viele Kinder, wie dargestellt, gerade aus den höheren sozialen Schichten mehr denn je günstige Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen. ¹⁰²

Welchen Beitrag kann nun die Grundschule leisten, um allen Kindern möglichst gute Voraussetzungen schon am Beginn ihrer Bildungslaufbahn zu schaffen? Dazu sind seit gut zwei Jahrzehnten Vorschläge für die Grundschularbeit im Gespräch (vgl. WITTENBRUCH 1996, S. 28; LIEPE 1995, S. 53; BECKER 1999, S. 28), die zu einem großen Teil an reformpädagogische Traditionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts anknüpfen. ¹⁰³

Kern der Forderungen ist: Die (Grund-) Schule soll alle Kinder in ihren verschiedenen Lernvoraussetzungen annehmen (die heute zunehmend divergieren, siehe oben) und sie von diesen ausgehend individuell und zugleich in der Lerngruppe fördern (vgl. WITTENBRUCH 1996, S. 28; PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 14; FAUST-SIEHL 1997, S. 12; LIEPE 1995, S. 54; SOMMERFELD 1999, S. 56; FLITNER 1996, S. 284). PREUSS-LAUSITZ nennt das die "Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit". (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 10)

Es sind nach meiner Auffassung besonders vier Bereiche auszumachen, in denen Veränderungen möglich sind: 1. Der Unterricht selbst, 2. Die Bewertung der Leistungen, 3. Das Einführen von Regeln und Ritualen und 4. Die Ausweitung der Betreuungszeiten der Kinder durch die Grundschule.

¹⁰¹ Damit kommt der schulischen Bildung m.E. auch eine große volkswirtschaftliche Bedeutung zu, denn wenn sie es zuläßt, daß viele Heranwachsende aufgrund ihrer zu schlechten Leistungen in der Schulausbildung (zum Teil ohne Schulabschluß) keine Chance auf dem ersten Arbeitsmarkt haben, ist dies nicht nur für die Heranwachsenden eine gravierende negative Erfahrung, sondern sie kosten den Staat Millionen, weil sie oft entweder staatliche Leistungen beziehen müssen oder in staatlich finanzierte Ausbildungsprogramme gelangen. Auf diesen Umstand hinzuweisen, halte ich für sehr wichtig, da er in der Literatur meines Wissens keine Rolle spielt.

¹⁰² Daß Kinder von einer Erziehung, die zuwenig Grenzen aufzeigt, überfordert sein können, worauf ich in Kapitel 2.1.1 hingewiesen habe, werde ich in bezug auf die Arbeit in der Grundschule noch besprechen (siehe Kapitel 4.2.3).

¹⁰³ Diese reformpädagogischen Konzepte möchte ich nicht näher referieren. Genannt seien aber einige bedeutende Vertreter der Reformpädagogik: Maria Montessori, Ellen Key, Celestin Freinet, John Dewey, Peter Petersen und Rudolf Steiner (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 17 ff.; SOMMERFELD 1999, S. 55).

Anhand der Bearbeitung dieser vier Bereiche soll deutlich werden, wie die Grundschule auf die gesellschaftlichen Veränderungen und damit auch auf den Wandel der Kindheit reagieren kann und m.E. auch reagieren muß.

4.2.1 Offener Unterricht als Ergänzung zum Frontalunterricht

Seit Jahrhunderten hält sich in den Schulen die Idee, daß das Lernen so gestaltet sein muß, daß alle Kinder in gleichen Schritten gleichzeitig durch die Bearbeitung der gleichen Aufgaben das Gleiche lernen sollen. Dieses Gelernte wird dann abgeprüft und gemessen, was dann eine "objektive" Benotung nach sich zieht, weil alle Schüler angeblich die gleichen Lernchancen hatten (vgl. BECKER 1999, S. 27 f.; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 56). So ist der Unterricht am "fiktiven Durchschnittsschüler" orientiert (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 53), obwohl durch die Entwicklungsschere die Unterschiede immer größer werden.

Der geeignete Unterricht hierzu ist nach diesem Verständnis der lehrerzentrierte Frontalunterricht, d.h. der Lehrer gibt genau vor, was zu lernen ist und kontrolliert das Unterrichtsgeschehen, während die Schüler im so organisierten Gleichschritt Wissen erwerben sollen (vgl. BECKER 1999, S. 27; STEPS 1999, S. 15; HOPF 1993, S. 102). In der Konsequenz richten sich die Schüler auf die Anforderungen durch die Lehrer ein und erwerben im Extremfall Wissen, dessen Sinn ihnen verborgen bleibt und das deshalb oft bald wieder vergessen ist (vgl. FÖLLING-ALBERS 1996, S. 182 f.; BECKER 1999, S. 29).

Das Ergebnis solchen Unterrichts sieht dann oft genug so aus: Viele Kinder, besonders aus bildungsferneren Schichten, kommen einfach nicht mit. Ihre Lernergebnisse sind häufig eine Ansammlung von Mißerfolgen (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 14). Zusätzlich wird dem betroffenen Kind oft ausdrücklich oder implizit vermittelt, selbst schuld daran zu sein: Es ist entweder zu faul oder zu dumm (vgl. KRICHBAUM 1998, S. 55; STEPS 1999, S. 15; BECKER 1999, S. 28). Diese Kinder werden mutlos und verlieren das Interesse am Lernen (vgl. HERZ 1998, S. 5). Gleichzeitig langweilen sich viele leistungsstarke und begabte Kinder oft, weil sie schon mehr können, als durch den gleichschrittigen Unterricht gerade verlangt wird (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 14; HERZ 1998, S. 5). Ihre Kenntnisse sind oft gerade durch die beschriebenen Hilfen und Unterstützungen der Eltern, aber auch durch ihren in der Regel kompetenteren Medienumgang schon weiter als die

anderer Kinder. Die durch ihre Erziehung erlangte heutige Selbständigkeit ist zudem durch einen solchen Unterricht oft nicht gefragt. Die Folgen sind häufig entweder, daß diese Kinder die Motivation verlieren und den Unterricht stören oder daß sie ohne Anstrengung ständig gute Noten bekommen. Ihnen geht die Erfahrung verloren, daß Leistung Anstrengung voraussetzt; ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit geht zurück oder gar verloren (vgl. KRICHBAUM 1998, S. 55 f.). Auch sie werden also so nicht adäquat gefördert.

Wenn der Unterricht allein in dieser Form vollzogen wird, dann ist die Selektion vorprogrammiert (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 14; FAUST-SIEHL 1997, S. 13), dann produziert der Unterricht laufend Sieger und Verlierer (vgl. GARLICH 1994, S. 19). So wird durch die Grundschule die soziale Selektion zugunsten der Mittel- und Oberschichten "leistungsdarwinistisch" reproduziert. (PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 14) Der Anspruch der (Grund-) Schule, allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gute Entwicklungschancen bereitzustellen, wird so nicht eingelöst werden können (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 64 f.; BARTNITZKY/FAUST-SIEHL 1996, S. 240). PREUSS-LAUSITZ (1993, S. 65) stellt zurecht fest, daß hier seit Jahrzehnten ein ungelöstes Defizit schulischer Pädagogik besteht. Dem ist hinzuzufügen, daß dieses Defizit heute angesichts der bereits dargestellten Entwicklungsschere noch gravierender ist und dringender denn je gelöst werden muß.

Neben dem Frontalunterricht bestehen andere Unterrichtsideen, die als offener Unterricht bezeichnet werden. Das Ziel ist es, alle Kinder auf der Grundlage der Vielfalt ihrer Lernausgangslagen zu den Leistungen zu befähigen, zu denen sie tatsächlich fähig sind (vgl. KRICHBAUM 1998, S. 56; FLITNER 1996, S. 284), während, wie dargestellt, " (...) bei gleichschrittigem und unterweisendem Unterricht nur wenige (und immer weniger - Anmerkung des Verfassers) Kinder angemessen gefordert und gefördert werden." (KRICHBAUM 1998, S. 56) Die anzustrebende Chancengleichheit soll also durch eine Differenzierung der Lernschritte erreicht werden (vgl. FÖLLING-ALBERS 1996, S. 182). "Läßt man nur einen Weg gelten ('Lernen im Gleichschritt'), dann mag man am Ende zwar feststellen können, wieviele Mädchen und Jungen genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man hat eben gerade nicht ausprobiert, ob nicht viele von ihnen auf einem der denkbaren (...) anderen Wege viel weiter gekommen wären." (BECKER 1999, S. 29)

Offener Unterricht kann auf verschiedenste Arten erfolgen. Die drei Hauptformen des offenen Unterrichts sind:

1. *Wochenplanarbeit*: Der Wochenplan umfaßt sowohl Pflichtaufgaben als auch freiwillige Aufgaben nach Wahl des Schülers, die in bestimmten Arbeitsstunden im Verlauf einer Woche erledigt werden müssen (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 209).
2. *Freiarbeit*: Hier hat der Schüler noch weit stärker als bei der Wochenplanarbeit die Möglichkeit, zu entscheiden und zu verantworten, welche Aufgaben er bearbeiten möchte. Die Freiarbeit besteht aus Unterrichtsphasen oder -stunden, in denen einzelne Aufgaben aus einem größeren Angebot frei ausgewählt und erledigt werden müssen. Diese Aufgaben können auch aus Feldern stammen, die über den traditionellen Lernstoff hinausgehen. In der Freiarbeit können die Schüler auch eigene Aufgaben entsprechend ihren Wünschen und Interessen vorschlagen. Sie bestimmen bei der Bearbeitung sowohl den Arbeitsrhythmus als auch, mit wem sie die Aufgaben in Kooperation erledigen wollen. Pflichtaufgaben gibt es in der Freiarbeit nicht (vgl. ebenda; CLAUSSEN/GOBBIN-CLAUSSEN 1997, S. 163).
3. *Projektarbeit*: Hier haben die Schüler die größten Entscheidungsmöglichkeiten. Die Schüler schlagen für die Projekttag oder die Projektwoche Themen vor oder wählen aus den vorgegebenen aus. In den gebildeten Projektgruppen planen die Schüler die Arbeitsformen und -phasen möglichst selbständig und treffen während des Projekts immer wieder Absprachen über das weitere Vorgehen. Hier kommt es darauf an, daß die Lehrer die Projekte nicht zu stark lenken, damit die Schüler ihre hier gewährten Freiheiten sinnvoll nutzen lernen und so ihre Selbständigkeit gefördert wird (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 209). Wie ein Projektunterricht praktisch aussehen kann, habe ich in Kapitel 4.1.2.2 anhand des Projekts zur Medienerziehung dargestellt.

Der offene Unterricht bietet (wenn er richtig vom Lehrer durchgeführt wird, worauf ich noch eingehen werde) den Schülern die Möglichkeit, durch Versuch und Irrtum, durch Übung und Erfahrung immer wieder neue und unterschiedliche Lernwege auszuprobieren. So können die Schüler in die Lage versetzt werden, auf ihrem Lernweg möglichst selbständig zu werden (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 208). Die Phasen des offenen Unterrichts geben den Kindern größere Freiheiten bei der Gestaltung der Reihenfolge des

zu Lernenden, bei den Lerninteressen, bei der Zeitdauer des Lernens, bei der Wahl des Lernortes und der Lerninhalte, bei der Lernmethode und auch bei der Frage, mit wem gemeinsam sie die Aufgaben erledigen wollen (vgl. ebenda; BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 20 f.).

Insbesondere durch den letztgenannten Punkt wird auch das Sozialverhalten der Kinder gefördert, das oft kritisiert wird, wie ich im zweiten Kapitel (siehe Kapitel 2.1.3 und 2.2) deutlich gemacht habe. Die Kinder arbeiten im offenen Unterricht oft miteinander an einer Aufgabe und sind so veranlaßt, sich gegenseitig zu helfen, soll die Aufgabe gelingen. Hierauf habe ich auch in Kapitel 4.1.2.2. bei der Bewertung des Medienprojekts hingewiesen. Das Sozialverhalten wird auch durch feste Regeln und Rituale gefördert. Darauf werde ich in Kapitel 4.2.3 nochmals Bezug nehmen.

Der offene Unterricht gibt den Schülern auch eine größere Verantwortung für ihr Lernen, als es im traditionellen Unterricht in der Regel der Fall ist (vgl. HERZ 1998, S. 6; BURK 1996, S. 187). Neben dem Erwerb der Grundkenntnisse werden die Kinder auch befähigt, sich selbständig neue Lernbereiche anzueignen (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 209). Durch die Erprobung eigener Lernwege erhalten sie wichtige Hinweise, wie sie ihr Lernen für sich sinnvoll und mit Vergnügen selbst gestalten können.

Diese Art des Unterrichts ist m.E. also besonders gut geeignet, um der heute bestehenden Erwartung vieler Kinder nachzukommen, nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule zur Selbständigkeit erzogen zu werden. Zugleich werden Kinder, die von zu Hause aus eine andere Erziehung erhalten, in Selbständigkeit eingeübt. Ich habe in Kapitel 2.1.1 angesprochen, daß der Arbeitsmarkt heute zunehmend solide Grundfertigkeiten, unter anderem eben auch Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft der Arbeitnehmer verlangt. Genau diese sogenannten Schlüsselqualifikationen lassen sich durch offenen Unterricht besser als durch den traditionellen Unterricht erwerben (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 207).¹⁰⁴

Der offene Unterricht bietet noch weitere Vorteile: Der Lernstoff wird auf verschiedene Weisen mit dem bereits vorhandenen Gedächtnisinhalten verbunden, verschiedene Wahrnehmungskanäle werden angesprochen (vgl. STEPS 1999, S. 16). Der Vielfalt der Lernvoraussetzungen wird also durch eine Vielfalt der Lernwege entsprochen (vgl. SCHWARZ 1997, S. 157). Die lernbiologische und die lernpsychologische Forschung haben hinreichend bestätigt, wie wichtig dies ist (vgl. FÖLLING-ALBERS 1996, S. 182 f.;

¹⁰⁴ Es ist m.E. unverständlich, daß sich gerade die Arbeitgeberverbände gegen solche Reformen des Unterrichts aussprechen. Auf die Kritik am offenen Unterricht komme ich gleich ausführlicher zu sprechen.

VESTER 1991, S. 92 ff.).

Im offenen Unterricht lernen die Kinder auch, sich selbst ihre Zeit zu setzen und einzuteilen. So lernen die Kinder schon in der Grundschule, ihre Zeit selbständig zu planen und einzuhalten (vgl. FÖLLING-ALBERS 1996, S. 182). Dieses Lernziel gewinnt heute durch die beschriebenen stark gestiegenen zeitlichen Verregelungen des Alltags vieler Kinder sogar noch an Bedeutung. Für Phasen des offenen Unterrichts kann es sinnvoll und notwendig sein, den starren 45-Minuten-Schulstundentakt zum Teil durch flexiblere Zeitmodelle abzulösen (vgl. BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUND-SCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 14).

Die Kritik am offenen Unterricht bezieht sich unter anderem darauf, daß hier zuwenig gelernt und geleistet werde (vgl. SCHWEITZER 1994, S. 38; SOMMERFELD 1999, S. 55), daß das Lernen in diesen Phasen beliebig sei (vgl. SOMMERFELD 1999, S. 55) und daß Kinder durch die geforderte Selbständigkeit während der freien Arbeit überfordert seien (vgl. GLUMPLER 1998, S. 55). Außerdem wird die Frage gestellt, ob die Schüler sich in der Freiarbeitszeit tatsächlich Aufgaben auswählen, die ihrem Leistungsniveau entsprechen und ob sie auch andere Aufgaben auswählen als die, die sie ohnehin schon am besten können (vgl. ebenda). Desweiteren wird unterstellt, daß Kinder in den Phasen offenen Unterrichts nicht konzentriert arbeiten (vgl. ebenda).

Die Kritiker bezweifeln also letztendlich vor allem, daß ein weniger gelenkter Unterricht ebenso gute oder gar bessere Ergebnisse als ein ausschließlich gelenkter Frontalunterricht erbringen kann.¹⁰⁵ Unterschwellig spielt hier das Denken eine große Rolle, die Schule sei kein Raum für "Kuschelecken", wie es der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog in einer Rede zur Bildungspolitik 1997 formulierte (vgl. HERZ 1998, S. 1). Herzog kann als einer der prominentesten Gegner des offenen Unterrichts und auch der Lernentwicklungsberichte angesehen werden, auf die ich gleich eingehen werde. Das Motto der Kritiker lautet offensichtlich: "Kinder sollen sich nicht wohlfühlen, sie sollen etwas lernen." (HERZ 1998, S. 1)

Die Kritik macht zwar auf mögliche Schwachstellen des offenen Unterrichts aufmerksam.

¹⁰⁵ Leider gibt es bisher kaum empirisch gesicherte Ergebnisse, inwieweit der offene Unterricht den referierten Anspruch einlösen kann, " (...) bezogen auf die Vielfalt der Lernausgangslagen und Lerntypen Lern- und Leistungsförderung auf höchstmöglichem Niveau zu gewährleisten (...) " (GLUMPLER 1998, S. 54) Erste Hinweise deuten aber darauf hin, daß offener Unterricht tatsächlich die erhofften positiven Effekte bringen kann, wie zum Beispiel eine erhöhte Aufmerksamkeit, Lernfreude und Motivation sowie insgesamt bessere Leistungen der Schüler (vgl. ebenda, S. 55; OERTER 1996, S. 138; SCHWARZ 1997, S. 157).

Sie ist jedoch dann unberechtigt, wenn die Lehrkraft diesen Unterricht gut vorstrukturiert und wachsam begleitet. Es geht nicht um "Kuschelecken" oder darum, aus der Schule eine "beschauliche Idylle" (SCHMIDT 1998, S. 21) zu machen. Dies ist ein Mißverständnis der Kritiker. Es geht vielmehr darum, alle Kinder nach ihren Möglichkeiten nicht nur zu fördern, sondern auch zu fordern (vgl. ebenda, S. 22; CLOER 1992, S. 21). Leistung soll nicht abgeschafft, sondern es sollen im Gegenteil alle Leistungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden. Der offene Unterricht fördert, wenn er richtig gemacht wird, nicht die Beliebigkeit, sondern ist ein vom Lehrer durchstrukturiertes Lernfeld (vgl. SCHWARZ 1997, S. 156). Auch in solchen Phasen des Unterrichts müssen die Schüler lernen, Unlustgefühle auszuhalten und Konzentration und Ausdauer einzuüben. Dies unterstützt der Lehrer dadurch, daß er in offenen Unterrichtsphasen die Möglichkeit hat, den einzelnen Kindern intensive Gespräche und Lernhilfen individuell anzubieten, weil er sich nicht wie beim frontalen Unterricht auf die ganze Klasse konzentrieren muß (vgl. SCHWARZ 1997, S. 149; CZERWENKA 1996, S. 264). Der Lehrer fungiert also besonders in den offenen Phasen des Unterrichts als Lernhelfer und -berater (vgl. STEPS 1999, S. 16).

Der Frontalunterricht ist nach meiner Auffassung durch den offenen Unterricht nicht zu ersetzen, sondern zu ergänzen.¹⁰⁶ Selbstverständlich brauchen Kinder auch jene Formen des Unterrichts, die sie "an die Hand nehmen". (SCHWARZ 1997, S. 148) HOPF stellt zurecht fest, daß alle Versuche fehlgeschlagen sind, auch im Unterricht " (...) Kindern volle Freiheit in der räumlichen, zeitlichen und sozialen Gestaltung und Nutzung zu geben (...)" (HOPF 1993, S. 97), wie es zum Beispiel die Antipädagogik probiert hat (vgl. ebenda). Die befürchtete Überforderung mancher Schüler durch die offenen Unterrichtsphasen kann wirkungsvoll dadurch verhindert werden, daß die Kinder nach und nach in kleinen Schritten in solche Konzepte eingeübt werden (vgl. HOPF 1993, S. 99; SCHWARZ 1997, S. 149). Die größere Selbständigkeit, Verantwortung usw. im offenen Unterricht muß also systematisch gelernt und eingeübt werden. Gerade Kinder aus unteren Schichten sind, wie geschildert, auf diese Art des Lernens oft nicht vorbereitet.

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang nach meinem Überblick leider überhaupt nicht reflektiert, daß sich der offene Unterricht implizit an den Erziehungsnormen der höheren sozialen Schichten orientiert. Deshalb ist es umso wichtiger, daß die Lehrkraft

¹⁰⁶ Auch der Frontalunterricht sollte so gestaltet sein, daß er den Lernstoff abwechslungsreich anbietet. Das zu erwerbende Wissen muß auch im herkömmlichen Unterricht auf verschiedene Arten mit den bereits vorhandenen Gedächtnisinhalten verbunden werden. So erhöht sich die Chance, daß die Kinder ihn verstehen. Es ist somit notwendig, daß auch der Frontalunterricht flexibel gestaltet und an den Lernvoraussetzungen der Kinder ausgerichtet wird (vgl. STEPS 1999, S. 16; WITTENBRUCH 1996, S. 30).

nicht den Fehler macht, im offenen Unterricht die dafür benötigten Fähigkeiten bei allen Kindern einfach vorauszusetzen, sondern daß er sie gerade mit den damit wenig vertrauten Kindern systematisch einübt. Denn sonst würde auch dieser Unterricht massiv zur sozialen Selektion beitragen und damit in das Gegenteil seiner beabsichtigten Wirkung verkehrt werden.

4.2.2 Die Bewertung der schulischen Leistungen

CLOER (1992, S. 21) macht den Vorschlag, die rein ergebniszentrierten durch anstrengungszentrierte Leistungsbeurteilungen zu ergänzen. Dazu reichen Noten- bzw. Ziffernzeugnisse nicht aus. Gerade in der Grundschule sind sogenannte Lernentwicklungsberichte m.E. sinnvoller, da sie sehr viel differenzierter den jeweiligen Leistungsstand der Kinder darlegen können, als Noten dies vermögen.

Im vorangegangenen Kapitel habe ich bereits deutlich gemacht, daß schlechte Noten die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft vieler Kinder zunichte machen, eben weil sie nur die Mißerfolge dokumentieren (vgl. HERZ 1998, S. 5) und daß auch viele leistungsstarke Kinder in ihrem tatsächlich vorhandenen Leistungspotential nicht optimal gefördert werden, weil sie, ohne sich anstrengen zu müssen, gute Noten erhalten.

Der Leistungsstand, der durch Lernentwicklungsberichte dokumentiert wird, umfaßt eine genaue sprachliche Rückmeldung der bisherigen Lernentwicklung und differenzierte Hinweise und Perspektiven für die weitere Lernentwicklung.¹⁰⁷ Der Bericht ist so abgefaßt, daß er die Schüler ermutigt, sich weiterzuentwickeln (vgl. HOPF 1993, S. 20 f.; CARLE 1998, S. 462; HERZ 1998, S. 5). Dies gilt gleichermaßen für leistungsschwächere und leistungstärkere Kinder. Dabei ist jede Form der Entmutigung zu unterlassen (vgl. BALLASCH 1998, S. 57; FLITNER 1996, S. 285; SPEICHERT 1996, S. 217 f.).

Zugleich werden Lernrückstände nicht verschwiegen (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 17; BALLASCH 1998, S. 57).

Ein solcher Lernentwicklungsbericht bewertet also sehr wohl und sogar genauer die Leistungen des jeweiligen Schülers, als dies bei Benotungen der Fall ist. "Die Initiierung von Bildungsprozessen durch bedenkendes Beschreiben ist anspruchsvoller als die Etikettierung durch Ziffern." (HERZ 1998, S. 5)

¹⁰⁷ Da es in der Literatur nach meinem Kenntnisstand nicht geschieht, möchte ich hinzufügen, daß die Rückmeldung nicht nur genau, sondern auch in einem für die Eltern und die Kinder verständlichem Text abzufassen ist. Andernfalls verfehlen sie ihren Zweck.

So verfolgen Lernentwicklungsberichte ebenso wie die gemachten Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts das Ziel, Schüler individuell zu fördern und zu ihrer optimalen Leistungsfähigkeit zu führen. Diese Art der Bewertung geht auch über die in den ersten und zweiten Klassen üblichen Verbalzeugnisse hinaus, die eigentlich nur in Worten ausdrücken, welche Zensur gemeint ist (vgl. CARLE 1998, S. 462).

Leider sind die Lernentwicklungsberichte nur wenig verbreitet. Sie sind nur in Brandenburg, im Saarland und in Schleswig-Holstein für die ersten und zweiten Klassen vorgesehen. In den dritten Klassen sind sie dort optional. Alle anderen Bundesländer setzen in den ersten beiden Klassen auf Verbalzeugnisse und in der dritten und vierten Klasse auf Ziffernzeugnisse. In Thüringen und Sachsen sind Notenzeugnisse sogar ab der zweiten Klasse Pflicht (vgl. ebenda). Somit können die Lehrer zwar auf Benotungen im Halbjahr verzichten, müssen aber zum Halbjahresende doch zumeist wieder Noten- oder Verbalzeugnisse ausfüllen (vgl. SCHWEITZER 1994, S. 38).

Wie ich schon angedeutet habe, sind die Kritiker am offenen Unterricht auch gegen diese Entwicklungsberichte und zwar ebenfalls mit dem Argument, daß so "Kuschelecken" geschaffen würden. "Kuschelecke" scheint zum zentralen Begriff der Kritiker geworden zu sein (vgl. HERZ 1998, S. 5).

Aber auch viele Eltern sind zunächst dagegen, daß die Noten durch differenziertere Bewertungen ersetzt werden (vgl. SCHWEITZER 1994, S. 38). Viele Grundschullehrer geben deshalb lieber Noten, um die Erwartungen der Eltern zu erfüllen. Außerdem sind Ziffernzeugnisse wesentlich weniger aufwendig zu erstellen als Berichtszeugnisse (vgl. ebenda, S. 39). Schließlich sind auch viele Kinder an Noten interessiert. Ihre Argumente sind ebenso einleuchtend wie entwaffnend: Für gute Noten bekommen sie eine Belohnung und werden gelobt (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 189). Dies trifft natürlich nur für die Kinder zu, die die entsprechenden Noten erzielen.

Hier ist also noch einiges an Aufklärungsarbeit zu leisten, damit sich im Grundschulbereich die Lernentwicklungsberichte durchsetzen können.

4.2.3 Regeln und Rituale

Ich habe im Kapitel 2.1.1 auf die möglichen negativen Folgen einer falsch verstandenen liberalen Erziehung hingewiesen, die den betroffenen Kindern zu wenig Orientierung und Grenzen für ihr Handeln bietet. Hier kann der Lehrer durch Einführung von festen, wiederkehrenden Regeln und Ritualen Sicherheit und Orientierung bieten, auf die diese Kinder besonders, aber auch alle anderen Kinder im Grundschulalter angewiesen sind (vgl. CLOER 1992, S. 22).

Erziehung sollte, so meine aufgestellte Forderung, liberal, aber nicht ohne regelorientierte Konsequenzen erfolgen (siehe Kapitel 2.1.1). Genau dies kann die Schule durch Regeln verwirklichen, die am besten gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden sollten, und deren Einhaltung konsequent verfolgt wird (vgl. HOPF 1993, S. 98; DREWS 1996, S. 197). Den Kindern wird Sicherheit für ihr Handeln gegeben und ihr soziales Verhalten wird trainiert, ebenso wie es durch den offenen Unterricht geschieht (siehe Kapitel 4.2.1).

Es ist also wichtig, daß der Lehrer den Kindern Widerstand entgegensetzt, wie ich ebenfalls in Kapitel 2.1.1 dargestellt habe: "Grundschüler benötigen Widerstand als Reibungsfläche zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung! (...) Lehrer handeln demnach mehr als unbedacht, wenn sie sich den Erziehungsthemen möglichst entziehen, also den Grundschülern wenig oder keinen Widerstand bieten wollen und nicht deutlich machen, wo die Grenzen sind, die zu wesentlichen Orientierungen werden sollen (...) Lehrer (...) handeln unerwachsen, wenn sie ihrer Rolle als 'argumentative Widerständler' nicht bereit sind anzunehmen." (HOPF 1993, S. 144)

Regeln sind auch für das Gelingen des offenen Unterrichts unerlässlich, damit die Kinder auch ohne die "Allgegenwart" des Lehrers, der hier nicht mehr alles lenkt und vorgibt, einen festen Bezugsrahmen für ihr Lernen und den Umgang miteinander haben (vgl. HOPF 1993, S. 98; JAUMANN 1995, S. 194).

Wichtige Rituale sind vor allem der möglichst am Beginn und am Ende jeden Schultages stattfindende Morgen- bzw. Schlußkreis (vgl. HOPF 1993, S. 99; SCHWARZ 1997, S. 153 ff.; BALLASCH 1998, S. 57). Neben der eben angesprochenen Sicherheit und Orientierung erfüllen die Rituale weitere wichtige Funktionen:

In den festen Zusammenkünften bekommen die Schüler auch die Gelegenheit, von den sie bedrängenden Erlebnissen und Problemen zu berichten, die aktuell für sie von Bedeutung

sind. Solche persönlichen Angelegenheiten können das schulische Leistungsvermögen zum Teil stark beeinträchtigen (vgl. JAUMANN 1995, S. 186). Deshalb sollten sie im Sinne des Anspruchs einer möglichst optimalen Förderung aller Kinder durch die Schule aufgenommen werden.

Es können familiäre, aber auch schulische oder sonstige Probleme sein (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 172; BARTNITZKY/FAUST-SIEHL 1996, S. 232; SCHWARZ 1997, S. 153), die u.a. aus den im zweiten Kapitel angesprochenen Bereichen ebenso erwachsen wie z.B. auch aus dem Medienkonsum (siehe Kapitel 3), um nur einige mögliche Problemfelder anzudeuten.¹⁰⁸

Aus den Gesprächen im Stuhlkreis können sich bei Bedarf weiterführende Einzelgespräche ergeben (vgl. SCHWARZ 1997, S. 153). Das Ziel der Gespräche (in der Gruppe oder in den Einzelgesprächen) kann es dabei oft nicht sein, die Probleme lösen zu wollen. Dazu sind die Lehrkräfte nicht ausgebildet, und soweit reicht ihr Einfluß auch oft nicht aus. Es sollte aber zumindest immer das Ziel sein, das Selbstwertgefühl des Kindes durch diese Gespräche zu verbessern, indem das Kind erfährt, daß sich jemand seiner Nöte annimmt (vgl. BARTNITZKY/FAUST-SIEHL 1996, S. 240; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 55; JAUMANN 1995, S. 195). Für solche Gespräche eignen sich auch die Phasen des offenen Unterrichts besonders gut, in denen der Lehrer mit dem Kind allein ist. Hier können sehr persönliche Gespräche stattfinden, die nicht vor der ganzen Klasse geführt werden sollten (vgl. JAUMANN 1995, S. 189).

Als Grundvoraussetzung gilt, daß der Lehrer die Gespräche nicht aus einer Defizitsicht gegenüber den Kindern führt. Diese ist bei Lehrern oft gerade gegenüber Kindern von Alleinerziehenden, Scheidungskindern und Einzelkindern anzutreffen, wie ich in Kapitel 2.1.2 angedeutet habe (vgl. auch GUTSCHMIDT 1997, S. 81 ff.), aber auch gegenüber Kindern aus unteren sozialen Schichten (vgl. JAUMANN 1995, S. 185). Das Gespräch sollte von gegenseitigem Vertrauen und durch Unvoreingenommenheit geprägt sein, wie ich es schon für die Medienerziehung gefordert habe. Auch hier gilt, daß der Lehrer versuchen muß, die Kinder zu verstehen und nicht zu verurteilen (siehe Kapitel 4.1.1). Hier können auch Gespräche mit den Eltern und deren Einbeziehung in die Schulgestaltung wichtig sein (siehe Kapitel 4.1.1; vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 172; HOPF 1993, S. 168).

¹⁰⁸ Daß die Bandbreite an möglichen, die Kinder belastenden Problemen und Sorgen groß ist, hat sich durch meine eigene Arbeit mit Grundschulkindern sowohl in der Sozialen Gruppenarbeit als auch am Kinder- und Jugendtelefon immer wieder bestätigt.

Rituale wie der Morgen- und Schlußkreis üben zugleich eine Gesprächskultur ein, in der die Kinder Rücksichtnahme auf die anderen Gesprächskreisbeteiligten nehmen lernen (vgl. HOPF 1993, S. 99). Durch eine solche Gesprächskultur können die Kinder auch Verständnis für die Probleme und die Persönlichkeit der anderen Kinder erwerben. So können die Schüler Solidarität z.B. mit von Armut betroffenen Kindern oder mit ausländischen oder Aussiedlerkindern einüben. Das ist m.E. ein wichtiger Beitrag, den die Schule leisten kann, damit diese (und andere) Kinder nicht zu Außenseitern in der Klasse werden bzw. bleiben (siehe Kapitel 2.1.2). Dieser Beitrag wird immer wichtiger, da sowohl die Zahl der von Armut betroffenen Kinder als auch die Zahl der ausländischen und Aussiedlerkinder stark angestiegen ist, worauf ich bereits hingewiesen habe.¹⁰⁹

In diesen Kreisgesprächen können auch organisatorische Belange besprochen werden und die Kinder an den Unterricht betreffende Entscheidungen beteiligt werden (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 56). Außerdem können die Leistungen der Kinder an dem jeweiligen Tag reflektiert werden (vgl. JÜRGENS/KRICHBaum 1995, S. 59; SCHWARZ 1997, S. 157). So erfahren die Kinder sofort Rückmeldungen über ihren Leistungsstand und nicht erst bei der Notenvergabe.

Durch den Morgen- und Schlußkreis, aber auch durch andere Rituale wie z.B. durch Stilleübungen oder durch gemeinsame Feste (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 208), durch in der Schule erfahrene Zuwendung und auch durch einen Unterricht, in dem die Schüler anhand ihrer Lernvoraussetzungen gezielt gefördert werden, kann die Grundschule der Ort sein, an dem sich die Schüler geborgen und zu Hause fühlen (vgl. BARTNITZKY/FAUST-SIEHL 1996, S. 243; JAUMANN 1995, S. 193 ff.). So kann die Schule dem Anspruch gerecht werden, Lebens- und Lernort der Kinder zu sein (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 57; HOPF 1993, S. 50).

Diese Bemühungen können durch eine Grundschule unterstützt werden, die mehr Zeit als bisher in der Regel üblich für die Kinder hat (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 16).

¹⁰⁹ Für viele Ausländer- und Aussiedlerkinder ergeben sich besondere Probleme durch ihren anderen kulturellen Hintergrund (siehe Kapitel 2.1.2) und oft auch durch eine geringe Beherrschung der deutschen Sprache. Wie diese Kinder über die dargestellten Veränderungsmöglichkeiten hinaus gezielt gefördert und integriert werden können, dazu liegen aus der Schulpraxis bislang keine brauchbaren konkreten Anregungen vor (vgl. HOPF 1993, S. 158). Auch die Wissenschaft hat dieses Gebiet bisher unzureichend erforscht (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 1997, S. 172). Hier müssen dringend tragfähige Konzepte entworfen werden.

4.2.4 Die Ausweitung der Betreuungszeiten

Eine Ausdehnung der Betreuungszeiten hat den Vorteil, daß die Lehrer mehr Zeit für die Schüler haben. Sie können so gezielter deren Lernen fördern und haben mehr Raum für die zum Teil die Schulleistungen behindernden Probleme der Kinder.

Außer diesen wichtigen Gründen gibt es noch einen weiteren sehr guten Grund für diese Ausweitung: Vor allem alleinerziehende und erwerbstätige Eltern wünschen sich eine Grundschule, die ihre Kinder jeden Tag in einem festen Zeitrahmen betreut (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1999, S. 7). 40%-60% aller Eltern haben sogar den Wunsch nach einer Ganztagsbetreuung ihrer Kinder durch die Schule, wie sie in den meisten anderen Industrienationen längst üblich ist (vgl. HOPF 1993, S. 174; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 190; FLITNER 1996, S. 283) und wie sie im Kindergarten bereits Standard ist (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1999, S. 6).

Hier steht der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund (vgl. HOPF 1993, S. 177; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 190; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1999, S. 6), denn wie ich im Kapitel 2.1.2 erläutert habe, ist die Erwerbsarbeit heute fester Bestandteil in der Lebensgestaltung vieler Frauen.

Leider gibt es solche außerfamilialen Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter viel zu wenig: So standen 1989 nur für 4,4% der Grundschulkinder in Westdeutschland Hortplätze zur Verfügung (vgl. HOPF 1993, S. 174) und nur 4% aller bundesdeutschen Grundschulen sind in der Mitte der 90er Jahre Ganztagschulen gewesen (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 190). Zur Zeit werden in fast allen Bundesländern zumindest Halbtagschulen mit festen Betreuungszeiten von 8-12 Uhr (1. und 2. Klasse) und von 8-13 Uhr (3. und 4. Klasse) eingerichtet, aber auch dies nur in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen flächendeckend (vgl. CARLE 1998, S. 455; SCHULELTERNRAT 1999, S. 1). Für weiterreichende Angebote fehlt vor allem das Geld (vgl. CARLE 1998, S. 455).

Ein Besuch der Schulen mit festen Öffnungszeiten sollte außerhalb der Unterrichtszeiten freiwillig sein. Eine feste Betreuung sollte sich als Zusatzleistung verstehen, die nach allen gemachten Erfahrungen ausgesprochen gut angenommen wird (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, S. 190; CARLE 1998, S. 455; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 83).

4.2.5 Die Umsetzung der Vorschläge in der Grundschule

Nicht nur bei den Entwicklungsberichten und den festen Betreuungszeiten mangelt es an der Umsetzung, sondern auch bei den weiteren gemachten Vorschlägen. Die Grundschule ist zwar die Schulart, in der sich, verglichen mit den weiterführenden Schularten, diesbezüglich noch "am meisten tut" (vgl. HOPF 1993, S. 58; SCHMITT 1996, S. 27 f.).¹¹⁰ Sie ist die Schulform mit den höchsten Beliebtheitsgraden bei Eltern und Kindern (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1994, S. 12), wie auch die Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden Umfragen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung zeigen (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 13). Der Unterrichtsstil in der Grundschule hat sich gegenüber den 50er und 60er Jahren gewandelt: Die Grundschule ist nicht mehr die autoritäre Anstalt wie zu diesen Zeiten (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 65; PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 70; SPECK-HANDAM 1998, S. 3). Die Atmosphäre ist wesentlich freier und ungezwungener geworden (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 64). In den Klassenzimmern finden sich heute zudem auch Bücherregale und Sitzecken (vgl. SPECK-HANDAM 1998, S. 3) und die Schulräume sind optisch ansprechender und funktionaler (vgl. GONON 1995, S. 52). WUNDER (1996, S. 30) sieht sich deshalb zu folgendem positiven Fazit veranlaßt: "Unter den Schularten und Schulstufen ist die Grundschule zweifelsohne das Schmuckstück (...) Der offene Unterricht ist geradezu Kennzeichen der neuen Grundschule geworden (...) Die Grundschule ist auf einem guten und allseits anerkannten Weg in die Zukunft."

Die Realität sieht jedoch leider anders aus: Offener Unterricht wird nur von einer Minderheit von Lehrern praktiziert. So schätzt SOMMERFELD, daß heute nur weniger als 15% der Lehrer offenen Unterricht praktizieren (vgl. SOMMERFELD 1999, S. 54). BRÜGELMANN kommt aufgrund seiner langjährigen empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß " (...) es nicht mehr als 10% der Lehrerinnen und Lehrer sind, die Kindern ernsthafte Freiräume geben und sie an der Planung von Unterricht beteiligen." (CARLE 1998, S. 465) HOPF spricht deshalb zurecht davon, daß offene Unterrichtskonzepte " (...) die Monotonie der Methoden (...) kaum beeinflussen können". (HOPF 1993, S. 191)

Obwohl, wie bereits gesagt, solche Konzepte seit über zwei Jahrzehnten im Gespräch und

¹¹⁰ In den weiterführenden Schulen werden solche innovativen Maßnahmen praktisch fast nicht umgesetzt (vgl. MORAWIETZ 1995, S. 209; SCHMITT 1996, S. 28). Auf die sich daraus für die Schüler ergebenden Konsequenzen kann ich im Rahmen dieser Arbeit leider nicht näher eingehen.

in der Erprobung sind, muß also festgestellt werden: "Die Alternativen und Vorschläge (...) mit denen man den Unterricht auf die Unterschiede zwischen den Kindern abzustimmen versuchte, d.h. auf ihre je unterschiedlichen Vorstellungen, Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Lerngeschwindigkeiten (...) sind bis heute in der Breite der Grundschule nicht entfaltet, sondern allenfalls punktuell bedeutsam geworden." (CLAUSSEN/GOBBIN-CLAUSSEN 1997, S. 166; ähnlich: RAMSEGER 1994, S. 9). Die geforderten neuen Formen des Unterrichts stecken noch in den Anfängen (vgl. SOMMERFELD 1999, S. 54). Es " (...) fällt eine gewisse Gleichförmigkeit der Argumente und Forderungen für eine 'Grundschule der Menschenkinder' und für das Lehren und Lernen in ihr auf." (WITTENBRUCH 1996, S. 28)

Dafür sind mehrere Gründe verantwortlich. Die gravierendsten scheinen mir zu sein, daß zum einen die Kritiker an veränderten Formen des Unterrichts und des gesamten Schullebens nicht erst durch prominente Gegner wie den damaligen Bundespräsidenten Herzog immer stärkeres Gewicht erhalten. Denn u.a. angesichts der Tatsache, daß heute noch immer sechzig- bis siebzigtausend Klassenwiederholungen jährlich in der Grundschule stattfinden (vgl. KRICHBAUM 1998, S. 55), kommt innovative Schulentwicklung immer stärker unter Druck. Sie wird für gescheitert erklärt, ohne richtig Tritt gefaßt zu haben (vgl. SCHWEITZER 1994, S. 38 f.; SOMMERFELD 1999, S. 54). Lehrerinnen, die sich für innovative Konzepte entscheiden, müssen sich immer öfter den Vorwurf gefallen lassen, "Grundschultanten" zu sein (BALLASCH 1998, S. 56).

Außerdem haben sich die äußeren Rahmenbedingungen für die (Grund-)Schularbeit in den letzten Jahren deutlich verschlechtert. In Deutschland wird der Bildungsbereich im Vergleich zu allen anderen Nationen mit vergleichbarem Standard vom Staat am wenigsten finanziell abgesichert (vgl. BARTNITZKY 1995, S. 7; ZIELINSKI 1996, S. 24). Diese ohnehin schon im Vergleich zu den anderen Industrienationen schlechte finanzielle Ausstattung der Schulen wird durch seit Jahren zu beobachtende Einsparmaßnahmen noch verschlechtert. Obwohl die Vorgaben der Ländergesetze und -richtlinien Neuerungen wie z.B. offenen Unterricht heute vermehrt fordern (vgl. CARLE 1998, S. 456 f.) muß also resümiert werden: "Die Sparpolitik ist in allen Ländern (- gemeint sind die Bundesländer - Anmerkung des Verfassers) eher dabei, die pädagogischen Arbeitsmöglichkeiten der Grundschule einzuengen, als den Ausbau der Grundschule voranzubringen (...)" (BARTNITZKY 1995, S. 6) " (...) statt der Bildungsreformer haben derzeit eher die Unternehmensberater Hochkonjunktur in den Kultusministerien." (DER SPIEGEL 1998,

S. 100).

Damit komme ich zum letzten Punkt: Von den Sparzwängen sind alle Schularten betroffen; die Grundschule leidet aber in besonderem Ausmaß darunter, denn die Grundschule ist, wie bereits erwähnt, die größte Schulform im deutschen Bildungswesen, weshalb sich hier Einsparungen an Material und leider auch an Lehrerstellen besonders lohnen (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 11).¹¹¹ Das führt einerseits dazu, daß den heute wieder steigenden Schülerzahlen nicht durch eine Vergrößerung des Lehrerkollegiums begegnet wird, weshalb die durchschnittlichen Klassengrößen heute wieder ansteigen. In großen Klassenverbänden ist es aber schwerer möglich, offenen Unterricht nach den von mir genannten Kriterien zu gestalten, und auch Rituale wie den Morgenkreis oder andere das Schulleben und Schulklima verbessernde Maßnahmen sind so schwerer zu arrangieren (vgl. WITTENBRUCH 1996, S. 29; BARTNITZKY 1995, S. 6), weil der Lehrer einfach zu wenig Möglichkeiten hat, sich um das einzelne Kind zu kümmern. Außerdem sind die in der Erstellung sehr aufwendigen Lernentwicklungsberichte hier kaum zu leisten. Andererseits hat zwar das Interesse am Studium des Grundschullehramtes nur wenig nachgelassen, aber " (...) ein rigoroser Einstellungsstopp versperrte einer gesamten Nachwuchsgeneration die Möglichkeit, berufstätig zu werden und mit der Lehrergeneration vor ihr zu kooperieren (...) Er hat dazu geführt, daß heutige Lehrerkollegien, die in den siebziger Jahren zusammenkamen, bis heute relativ stabile Gruppen geblieben sind, die noch immer kaum ergänzt werden." (HOPF 1993, S. 190) Die Lehrer werden also miteinander älter (vgl. FAUST-SIEHL 1997, S. 11). HOPF (1993, S. 190) spricht sogar überspitzt von einer "kollektiven Vergreisung" des Grundschulkollegiums.

Das eigentliche Problem an dieser Entwicklung ist aber, daß die älteren Lehrer oft nur noch die Routineaufgaben erledigen (vgl. FAUST-SIEHL, 1997, S. 11). Sie müssen ebenso wie die wenigen jüngeren Kollegen aufgrund der eben aufgezeigten Bedingungen mehr Unterricht geben als früher und dies vor immer mehr Kindern in der Klasse (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 73 f.; DER SPIEGEL 1998, S. 100). Gleichzeitig haben in ihrer Ausbildung innovative Schul- und Unterrichtskonzepte keinen Platz gehabt (vgl. HOPF 1993, S. 15; RAMSEGER 1994, S. 9), weshalb sie in der großen Mehrheit nicht von den traditionellen, in ihrer Ausbildung erlernten Methoden abrücken wollen (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 89). Sie " (...) reagieren irritiert und unwillig auf neue

¹¹¹ Es ist also so, " (...) dass Bildungspolitiker für kleine Kinder auch nur kleine Ressourcen zur Verfügung stellen (...)" (BALLASCH 1998, S. 57)

Anforderungen." (FÖLLING-ALBERS 1997a, S. 12). Ihr Abstand zu den Kindern ist größer als der der jungen Lehrer, die sich noch eher in ihre Schüler hineinversetzen können (vgl. FÖLLING-ALBERS 1995, S. 48; BRÜGELMAN 1994, S. 54), was sich auch schon bei den Bewertungen heutiger Kinder durch die Lehrer gezeigt hat (siehe Kapitel 2.2).

Viele Lehrkräfte wurden also weder durch ihre Ausbildung darauf vorbereitet noch werden sie durch die Rahmenbedingungen ermutigt, anderen als den herkömmlichen Unterricht in einer traditionell gestalteten Grundschule durchzuführen. Wenn sie es doch einmal versucht haben, dann haben sie oft durch Kollegen und Schulleitungen so negative bis frustrierende Erfahrungen gemacht, daß sie häufig bald wieder davon abließen oder sich diesen Schritt überlegen (vgl. SCHWEITZER 1994, S. 38 f.; WITTENBRUCH 1996, S. 29; DER SPIEGEL 1998, S. 100; LIEPE 1995, S. 53).

5 Ausblick

Zur gegenwärtigen Situation der Grundschule ist CARLE zuzustimmen, die zu folgendem Fazit gelangt: "Für eine umfassend nachhaltige Reformbewegung über die bereits involvierten Schulen hinaus ist die Basis an praktischen Erfahrungen (...) derzeit an den Grundschulen noch nicht ausreichend. Da zugleich die personellen und sächlichen Bedingungen der Arbeit in den letzten Jahren kontinuierlich durch Einsparungen verschlechtert wurden, besteht sogar die Gefahr, daß die Träger des bisherigen Veränderungsprozesses langfristig nicht in der Lage sind, ihr teils erhebliches zusätzliches Engagement fortzusetzen." (CARLE 1998, S. 465) WITTENBRUCH (1996, S. 29) spricht zurecht von "trüben Aussichten".

Es ist also davon auszugehen, daß innovative Schulkonzepte in Zukunft nicht nur nicht ausgebaut werden, sondern im Gegenteil sogar noch einen erheblich geringeren Stellenwert erhalten - mit allen geschilderten negativen Folgen für viele Kinder gerade der Unterschichten, für ausländische und Aussiedlerkinder aber auch für viele besonders begabte Kinder.¹¹²

Die Medienerziehung hat ebenfalls nicht den Platz, der ihr eingeräumt werden müßte, worauf ich deutlich hingewiesen habe (siehe Kapitel 4.1.4).

Die Grundschule reagiert also, zusammengefaßt, viel zu wenig auf den Wandel der Kindheit, und es besteht die Gefahr, daß sie künftig dazu noch weniger in der Lage ist.

Hier ist die Bildungspolitik aufgefordert, wesentlich stärkeres Engagement zu zeigen.

Dazu gehört nach meiner Auffassung dringlich die Schaffung einer wesentlich verbesserten finanziellen und personellen Situation an den Grundschulen, also das Bereitstellen von deutlich mehr Lehrerstellen und die Einstellung von jungen Lehrern ebenso wie eine qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, um nur einige Schwerpunkte anstehender struktureller Verbesserungen anzusprechen, die dazu beitragen können, schulische Innovationen zu unterstützen, die ich im vierten Kapitel vorgeschlagen habe.

¹¹² Diese Tatsache haben auch Gespräche bestätigt, die ich in Braunschweig mit Grundschulrektoren im Rahmen der Vorbereitung dieser Arbeit durchgeführt habe.

"Lernzeit in der Schule ist eine nicht erneuerbare Ressource, Versäumnisse können häufig nicht nachgeholt werden, Kinder und ihre Eltern nicht auf Zeiten besserer Haushaltssituationen vertröstet werden. Die Zukunft der Schule beginnt heute (...) Wer soziale Sicherheit, Wohlstand und hohe Produktivität will, braucht gute Schulen als Fundament für eine lebenswerte Gegenwart und Zukunft." (BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 1996, S. 22)

Es ist an der Zeit, daß Bildungspolitik dies erkennt und dementsprechend handelt.

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, Stefan:* Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule im Zeitalter der Neuen Medien. In: ders. (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 11-17 (1991a)
- Aufenanger, Stefan:* Fernsehen und neue Medien in der Familie. In: ders. (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 82-95 (1991b)
- Aufenanger, Stefan:* Zum pädagogischen Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder. In: ders. (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 196-207 (1991c)
- Baacke, Dieter:* Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 33-58
- Bärsch, Walter:* Vorwort. Was ist mit unseren Kindern los? In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 7-11
- Ballasch, Heidemarie:* Unterfordert die Grundschule unsere Kinder? In: Grundschule 9/1998, S. 56-57
- Barabas, Friedrich K./Erler, Michael:* Die Familie. Weinheim, München 1994
- Barthelmes, Jürgen:* Die heutigen Kinder, ach, die sind ja schon von zu Hause verdorben. Die Kulturen der "Kinder der Gegenwart". In: Welt des Kindes 6/1995, S. 26-31
- Bartkowski, Karin:* Die Sprache der Medien - Eine neue Aufgabe für die Grundschule. In: Grundschulunterricht 12/1994, S. 21-54
- Bartnitzky, Horst:* Die Grundschule als Reformschule: Der lange Reformweg von der Stundenschule zur Kinderschule. In: Arbeitskreis aktuell. Mitteilungen des Grundschulverbandes 50/1995, S. 1-7
- Bartnitzky, Horst/Faust-Siehl, Gabriele:* Den lebenswichtigen Fragen nachspüren. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 232-244
- Bauer, Karl W.:* Die neuen Kanäle der Kinder. Einblicke in den bundesdeutschen Medienalltag. In: Hengst, Heinz (Hrsg.): Eurovisionen: Kinder und Medien in Schweden, Italien und der Bundesrepublik. Frankfurt/Main 1990, S. 79-102
- Becker, Gerold:* Der lange Abschied von der großen Illusion. Lernen im Gleichschritt. In: Grundschule 1/1999, S. 27-29
- Berg, Christa:* Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. In: Neue Sammlung 3/1991, S. 411-435
- Berliner Memorandum zur Bundesgrundschulkonferenz 1995.* In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 13-22
- Bertram, Hans (Hrsg.):* Das Individuum und seine Familie. Deutsches Jugendinstitut. Familien-Survey, Band 4. Opladen 1995

- Best, Petra:* Ohne Zeigefinger und moralische Belehrung. Tips zur medienpädagogischen Elternarbeit. In: Medien und Erziehung (merz) 6/1993, S. 345-346
- Biermann, Rudolf / Schulte, Herbert:* Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen; Projekt "Medienerziehung in der Schule"; Forschungsbericht. Unter Mitarbeit von Landwehr, Hans-Eckehard und Lehmann, Burkhard. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1996
- Biermann, Rudolf / Schulte, Herbert:* Leben mit Medien - Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule. Projekt "Medienerziehung in der Schule". Forschungsbericht Teil 2. Unter Mitarbeit von Landwehr, Hans-Eckehard. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997
- Binder, Hartmut:* Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung. In: Schill, Wolfgang / Tulodziecki, Gerhard / Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 17-32
- Bokemeyer, Katrin:* Berufliche Illusionen. Stimmen die Vorstellungen mit der Realität überein? In: Grundschule 1/1999, S. 32-34
- Brake, Anna:* Wertorientierungen und (Zukunfts-)Perspektiven von Kindern und jungen Jugendlichen. Über Selbstbilder und Weltansichten in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß: Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 67-98
- Brake, Anna / Büchner, Peter:* Kindsein in Ost- und Westdeutschland. Allgemeine Rahmenbedingungen von Kindern von Kindern und jungen Jugendlichen. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 43-65
- Brandt, Annette / Daum, Egbert:* "Niemandsländer" - die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 51-53
- Braunschweiger Zeitung* (11.08.1999): "Im ersten Halbjahr 1999. Mehr Kinder bei Verkehrsunfällen getötet."
- Brügelmann, Hans:* Veränderte Kindheit - na und? Sorgenkinder gab es schon immer, nicht aber eine Schule, die sich um sie sorgte. In: Die Grundschulzeitschrift 73/1994, S. 54-55
- Bründel, Heidrun / Hurrelmann, Klaus:* Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel 1996
- Buddemeier, Heinz:* Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1996
- Büchner, Peter:* Aufwachsen in den 80er Jahren - zum Wandel kindlicher Normalbiographien in der Bundesrepublik Deutschland. In: ders. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich: zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien. Opladen 1990, S. 79-93
- Büchner, Peter:* Individualisierte Kindheit "jenseits von Klasse und Schicht"? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2., durchgesehene und verbesserte Aufl. Weinheim 1994, S. 163-180
- Büchner, Peter:* Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel 1995, S. 196-212

- Büchner, Peter:* Kinder in Deutschland - Außenseiter der Gesellschaft? Einleitende Überlegungen zur empirischen Erforschung heutiger Kindheit. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 13-25
- Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann:* Vorwort. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 11-12
- Bundesinstitut für Bevölkerungs-Forschung (BiB):* Demographische Lage 1998. Online im Internet: URL:<http://www.home.t-online.de/home/bib-2499/demolage.htm> (Stand: 03.08.1999)
- Burk, Karlheinz:* In neuen Rhythmen lernen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 186-192
- Carle, Ursula:* Grundschule in Entwicklung. Die aktuellen Reformen in den Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 4/1998, S. 453-469
- Charlton, Michael / Neumann-Braun, Klaus:* Medienkindheit - Medienjugend: eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992
- Claussen, Claus/Gobbin-Claussen, Christiane:* Soziales Lernen in altersgemischten Lerngruppen. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 159-170
- Cloer, Ernst:* Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven der Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn. In: Die Deutsche Schule 1/1992, S. 10-27
- Czerwenka, Kurt:* Lernen neu begreifen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 262-264
- Daum, Wolfgang/Mattern, Kirsten:* Sebastian ist verschwunden. Mündliche Planung und Verfilmung einer eigenen Kriminalgeschichte. In: Schnoor, Detlef/Daum, Wolfgang/Langenbuch, Gerda/Mattern, Kirsten: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder "erzeugen" und "lesen" lernen. 1. Aufl. Braunschweig 1997, S. 20-26
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.):* Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990
- Der Spiegel* 9/1995: "Familie in der Falle." S. 40-54
- Der Spiegel* 26/1998: "Die alten Pauker." S. 98-101
- Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband e.V. / Volkswagen AG, Kommunikation (Hrsg.):* Taschenbuch der Kinderpresse 1998. Remagen-Rolandseck 1998
- Dichanz, Horst:* Zum Medienumfeld von Schülern und Lehrern im Alltag der Schule. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997, S. 249-264
- Dörr, Günter:* Fernsehen und Lernen - attraktiv und wirksam?! 1. Aufl. München 1997
- Dollase, Rainer:* Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudien. In: Bildung und Erziehung (BUE) 2/1986, S. 133-147
- Drews, Ursula:* Demokratisch leben. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 193-198

- Eckinger, Ludwig*: Begrüßung der Teilnehmer der Bundesgrundschulkonferenz. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 34-37
- Eickmeyer, Rolf*: Schulische Medienerziehung in Projekten. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 273-294
- Elskemper-Mader, Heike*: Zum Verhältnis von Schule und Freizeit: 8- bis 12jährige zwischen Anforderungen und Freiräumen - Anregungen für die schulische und außerschulische Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München 1992, S. 217-261
- Engel, Uwe/Hurrelmann, Klaus*: Psychosoziale Belastung im Jugendalter: empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen. Berlin, New York 1989
- Erler, Michael*: Die Dynamik der modernen Familie. Weinheim, München 1996
- Ernst, Hans*: Zur Diskussion gestellt: "Veränderte Kindheit" - aus schulpädagogischer Perspektive. In: Bayerische Schule 5/1997, S. 191-194
- Eschenauer, Barbara*: Medienpädagogik in den Lehrplänen: eine wichtige Nebensache. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 73-86
- Faulstich, Werner*: Vorbemerkungen. In: ders. (Hrsg.): Grundwissen Medien. München 1994, S. 7-8
- Faust-Siehl, Gabriele*: Auf dem Weg - Zur Situation und Perspektive der Grundschule. In: Gesing, Harald: Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 9-20
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter*: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1997 von Drei- bis 13jährigen. In: MediaPerspektiven 4/1998, S. 167-178
- Ferchhoff, Wilfried*: Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Pädagogik und Schulalltag 2/1994, S. 192-208
- Flitner, Andreas*: Zukunft für Kinder - Gedanken zur Grundschule. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 272-288
- Fölling-Albers, Maria*: Kind und Schule heute. Von den Herausforderungen für die Schule durch eine veränderte Lebenswelt der Kinder. In: Pädagogische Welt 10/1990, S. 440-444
- Fölling-Albers, Maria*: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Mit Beiträgen von Horn, Siegrun/Hopf, Arnulf/Schiessl, Egon. 2., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel 1995
- Fölling-Albers, Maria*: In neuen Rhythmen lernen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 178-185
- Fölling-Albers, Maria*: Einführung. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 13-17 (1997a)

- Fölling-Albers, Maria*: Kinder heute - aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule*. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 126-133 (1997b)
- Fölling-Albers, Maria*: *Veränderte Kindheit - verändertes Selbstverständnis der Schule?* In: *Die Grundschule* 7+8/1998, S. 59-61
- Fromberg-Koch, Liana von*: Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums "Ernstfall Grundschule - Sind Kinder keine Kinder mehr?", veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31.10.1991 in Hannover. In: *Die Deutsche Schule* 1/1992, S. 5-9
- Gangloff, Tilmann P.*: Olle Kamellen in der Wundertüte - Der Kinderkanal legt sich ins gemachte Bett und profitiert von der Nostalgie der Eltern. In: Gottberg, Joachim von / Mikos, Lothar / Wiedemann, Dieter (Hrsg.): *Kinder an die Fernbedienung: Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen*. Berlin 1997, S. 75-82
- Garlichs, Ariane*: Aufwachsen in schwieriger Zeit. In: *Die Grundschulzeitschrift* 71/1994, S. 12-20
- Garlichs, Ariane*: Kinder im Mediennetz. Überlegungen für die Arbeit in der Grundschule. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule*. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 134-145
- Geissler, Rainer*: *Die Sozialstruktur Deutschlands: ein Studienbuch zur soziostrukturellen Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland*. Opladen 1992
- Geulen, Dieter*: Einführung. In: ders. (Hrsg.): *Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte*. 2., durchgesehene und verbesserte Aufl. Weinheim 1994, S. 9-24
- Giesecke, Hermann*: *Das Ende der Erziehung - Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart 1985
- Glogauer, Werner*: *Die neuen Medien verändern die Kindheit: Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u. a. bei 6-10jährigen Kindern und Jugendlichen*. Weinheim 1993
- Glumpler, Edith*: Grundschulforschung. Innovationspotential und Prüfinstanz für die Grundschulpraxis. In: *Grundschule* 7+8/1998, S. 53-55
- Gonon, Phillip*: Will die Schule überhaupt Reformen? In: *Grundschule* 9/1995, S. 52-53
- Gutschmidt, Gunhild*: Kinder: Kinder in Einelternfamilien und Einzelkinder. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule*. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 75-84
- Hacker, Hartmut*: Lebensbereiche und Erfahrungen. In: Jürgens, Eicko / Hacker, Hartmut / Hanke, Petra / Lersch, Rainer: *Die Grundschule: Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen*. Baltmannsweiler 1997, S. 5-37 (1997a)
- Hacker, Hartmut*: Aufgaben in neuer Perspektive. In: Jürgens, Eicko / Hacker, Hartmut / Hanke, Petra / Lersch, Rainer: *Die Grundschule: Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen*. Baltmannsweiler 1997, S. 38-77 (1997b)
- Haft, Henning*: Einführung: Neue Medien und Sozialisation. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 4/1988, S. 2-6
- Hammer, Michael*: Alltag und Medien. In: Haase, Frank / Kutteroff, Albrecht: *Anschlüsse: Begleitbuch zur medienpädagogischen Fernsehreihe "Kinder und Medien"*. 1. Aufl. Baden-Baden 1996, S. 29-44
- Harms, Gerd / Preissing, Christa*: Vorwort der Herausgeber. In: dieselben (Hrsg.): *Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderungen von Kindheit*. 1. Aufl. Berlin 1988, S. 5-8
- Havekost, Hermann*: Vorwort. In: Wragge-Lange, Irmhild: *Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik*. Oldenburg 1996, S. 5-6

- Heidtmann, Horst*: Aus für die Maus? Aktuelle Einschaltquoten, veränderte Fernsehpräferenzen von Kindern. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 3/1993, S. 178-181 (1993a)
- Heidtmann, Horst*: Fernsehserien im Unterricht. In: Praxis Deutsch 20/1993, S. 26-31 (1993b)
- Hengst, Heinz*: Fernsehen. In: ders. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zur Kinderkultur. München 1978, S. 78-85
- Hengst, Heinz*: Kinder und Medien im internationalen Vergleich. Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): Eurovisionen. Kinder und Medien in Schweden, Italien und der Bundesrepublik. Frankfurt/Main 1990, S. 9-26
- Hentig, Hartmut von*: Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München 1975, S. 7-44
- Herbert, Silke*: Bilder - Welten. Fernsehen im Alltag der Kinder. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medien-erziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 208-217
- Herold, Christoph*: Überlegungen zur Medienerziehung in der Grundschule. In: Pädagogische Welt 8/1997, S. 363-368
- Herz, Otto*: Der Bundespräsident und die Bildung: Ein Ruck nach rückwärts. In: Grundschulverband aktuell 2/1998, S. 1-7
- Hövel, Bettina van den*: Wenn Kinder mit He-Man und Barbie spielen. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 184-193
- Hoffmann, Dirk / Schütze, Friedhelm*: Weimarer Republik und nationalsozialistische Herrschaft. Paderborn 1989
- Hopf, Arnulf*: Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München 1993
- Hopf, Arnulf*: "Räum endlich Dein Zimmer auf und wirf diese Monster weg!" Über Kinderzimmer, SF-Spielwaren und den Umgang mit beidem. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 114-125
- Horn, Imme*: Bedeutung von Fernsehen und Videos im Leben von Kindern der alten und neuen Bundesländer. In: Klingler, Walter / Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem: Beiträge zum Medienumgang von Kindern. 1. Aufl. Baden-Baden 1996, S. 27-40
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael*: Lesesozialisation in der Familie. In: Klingler, Walter / Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem: Beiträge zum Medienumgang von Kindern. 1. Aufl. Baden-Baden 1996, S. 99-112
- Jacob, Bärbel*: Medienerziehung in der Grundschule. Ein Projekt. In: Medien und Erziehung (merz) 9/1997, S. 51-55
- Jaumann, Olga*: Perspektiven der Grundschulpädagogik. In: Behnken, Imke/Jaumann, Olga: Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München 1995, S. 183-198
- Jud-Krepper, Helga*: Die Vielfalt der Medien nutzen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung: Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 248-261
- Jürgens, Eicko/Krichbaum, Gabriele*: Muß Schule mehr als Unterricht sein? In: Grundschule 10/1995, S. 58-60

- Klingler, Walter*: Programm für Kinder und Jugendliche und ihre Nutzung - Daten aus der Medienforschung. Online im Internet: URL:<http://www.lbw.bwue.de/kklingler.htm> (Stand: 13.06.1999)
- Klingler, Walter / Groebel, Jo*: Kinder und Medien 1990: eine Studie der ARD/ZDF-Medien-Kommission. Unter Mitarbeit von Horn, Imme und Schönenberg, Karen. Baden-Baden 1994
- Klingler, Walter / Schönenberg, Karen*: Kinder und Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland 1990. In: Klingler, Walter / Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem: Beiträge zum Medienumgang von Kindern. 1. Aufl. Baden-Baden 1996, S. 15-26
- Knauf, Tassilo*: Medienpädagogik im öffentlichen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland - zum Ort der Medienthematik im Schulunterricht. In: Hiegemann, Susanne / Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994, S. 271-288
- Kraft, Peter*: Schule und Unterricht - eine Einführung. Online im Internet: URL:<http://www.plato.paedagogik.uni-bielefeld.de/~pkraft/vorl/titel.htm> (Stand: 27.05.1999)
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans*: Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 94-102
- Krichbaum, Gabriele*: Unterfordert die Grundschule unsere Kinder? In: Grundschule 9/1998, S. 55-56
- Krüger, Heinz-Hermann*: Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 225-235
- Kübler, Hans-Dieter*: Medien-Kinder. Oder: Was weiß die Forschung über Kinder und Medien heute? In: Grundschule 7 + 8/1988, S. 9-13
- Kübler, Hans-Dieter*: Medien und soziales Lernen. Einige Zusammenhänge zwischen Medienpädagogik und politischer Bildung. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 40-63 (1991a)
- Kübler, Hans-Dieter*: Kinderkultur und Medien oder: Vom Verschwinden der Kindheit. In: Erlinger, Hans Dieter / Stötzel, Dirk Ulf (Hrsg.): Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklungsprozesse und Trends. Berlin 1991, S. 291-318 (1991b)
- Kübler, Hans-Dieter*: TV-Monster: Sind schuld daran die Kinder? Reizsüchtige, gewalttätige Kinder? In: Sozialmagazin 12/1995, S. 52-57
- Kübler, Hans-Dieter*: Erzählen statt zählen. Online im Internet : URL:http://www.gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp3-98/3-98_kueb.htm (Stand: 13.06.1999)
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid*: Wirkungen von Gewaltdarstellungen. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997, S. 193-214
- Ledig, Michael*: Auswirkungen gewandelter Familienstrukturen auf heutige Kindheit - neue Perspektiven für öffentliche Erziehung. In: Harms, Gerd / Preissing, Christa (Hrsg.): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderungen von Kindheit. 1. Aufl. Berlin 1988, S. 9-36

- Ledig, Michael:* Vielfalt oder Einfalt - Das Aktivitätenspektrum von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München 1992, S.31-74
- Lenzen, Dieter:* Das Kind. In: ders. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Rost, Friedrich: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3., durchgesehene und mit einer aktualisierten Bibliographie versehene Aufl. Reinbeck bei Hamburg 1997, S. 341-361
- Lewers, Manfred/Schnoor, Detlef:* Spielstraßen sind zum Spielen da. Mit Fotoapparat und Kamera die Verkehrssituation in der Wohnumgebung erkunden. In: Schnoor, Detlef/Daum, Wolfgang/Langenbuch, Gerda/Mattern, Kirsten: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder "erzeugen" und "lesen" lernen. 1. Aufl. Braunschweig 1997, S. 27-37
- Liepe, Jürgen:* Die Grundschule für die Jahrtausendwende. In: Grundschule 12/1995, S. 53-54
- Lukesch, Helmut:* Mediennutzung und Mediennutzen bei Kindern. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel 1993, S. 481-489
- Lukesch, Helmut:* Die Nutzung audiovisueller Medien durch Kinder und Jugendliche. In: Bildung und Erziehung BUE 4/1996, S. 403-417
- Lukesch, Helmut:* Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche. Donauwörth 1998
- Lusser, Günter:* Kindgemäße Grundschule - Was ist das? Versuch einer Standortbestimmung. In: Erziehung und Unterricht 5/1991, S. 319-345
- Mander, Jerry:* Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg 1979
- Media-Marketing/Forschung:* Kinder und Fernsehen. Sehgewohnheiten von 6-13jährigen Kindern. Hamburg 1994
- Merkert, Rainald:* Medien und Erziehung. Einführungen in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt 1992
- Merkert, Rainald:* Die Reaktion der Erziehungswissenschaft auf die Entwicklung der Medien seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien.Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997, S. 217-227
- Mikos, Lothar:* Aufwachsen in der Multimediagesellschaft. In: Gottberg, Joachim von / Mikos, Lothar /Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung: Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997, S. 51-72
- Moers, Edelgard:* Kinder brauchen Grenzen. In: Grundschule 12/1995, S. 41-42
- Morawietz, Holger:* Was weiterführende Schulen von der Grundschule "lernen" können. In: Pädagogische Welt 5/1995, S. 206-209
- Mühlbauer, Karl Reinhold:* Sozialisation. München 1980
- Müller-Guntrum, Maria/Wallrabenstein, Wulf:* Kinder, die uns Probleme machen. Hamburger Grundschuluntersuchung. In: Die Grundschulzeitschrift 76/1994, S. 36-39
- Neumann, Karl:* Kindheit vor dem Fernseher. In: Pädagogische Welt 3/1990, S. 14-16
- Neumann, Karl:* Von der Disziplin zur Autonomie. Über den Wandel von Zielen und Verhaltensmustern in der Kindererziehung. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 66-74

- Neumann-Braun, Klaus:* Kinder im Mediennetz!? - Aspekte der Medienrezeption im Kindesalter. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 64-81
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.):* Die Situation von Kindern in Niedersachsen. Kurzfassung des IES-Berichtes. o.O. 1999
- Nissen, Ursula:* Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München 1992, S. 127-170
- Noack, Karl-Adolf / Kollehn, Karlheinz / Schill, Wolfgang:* Thema: Fernsehen. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (1.-4. Klasse). 1. Aufl. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig 1992
- Oerter, Rolf:* Das Kind im Kommunikationsdreieck Lehrer-Eltern-Schüler. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 129-140
- Opaschowski, Horst W.:* Abschied vom Jahrhundert des Kindes. Die Zukunft von Freizeit, Medien und Konsum und ihre sozialen Folgen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. /Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 141-161
- Oswald, Hans:* Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: Fatke, Rainhard (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim, Basel 1997, S. 51-75
- Paus-Hase, Ingrid:* Was Kinder durch das Fernsehen lernen können. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 106-121
- Postmann, Neil:* Das Verschwinden der Kindheit. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1983
- Pressemitteilung der Universität Bielefeld:* Eltern werden zu Karriereberatern ihrer Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 58
- Preuss-Lausitz, Ulf:* Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf:* Zwischen Individualisierung und Separatismus. Die Grundschule am Scheideweg. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 12-15
- Preuss-Lausitz u.a.:* Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel 1995
- Preuss-Lausitz, Ulf:* Wie schaffen wir Schulen der Zivilgesellschaft für die Kinder des nächsten Jahrtausends? Online im Internet: URL: <http://www.bildung2001.de/beitragsforum12.htm> (Stand: 21.02.1999)
- Rabe-Kleberg, Ursula:* Verwaltete Kindheit? In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel 1995, S. 168-175
- Ramseger, Jörg:* Im Umbruch. Was wird aus der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 7-11
- Richter, Ingo / Winklhofer, Ursula:* Veränderte Kindheit -veränderte Schule. In: Die Deutsche Schule 4/1997, S. 459-473
- Rijke, Johann de:* Untersuchungsanlage, sozial-ökologischer Ansatz und Beschreibung der Regionen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München 1992, S. 7-30

- Röber-Siekmeyer, Christa:* Kinder in einer Einwanderungsgesellschaft. In: Fölling- Albers, Maria (Hrsg.): *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule*. 7. , unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 171-182
- Rogge, Jan-Uwe:* Qualität zwischen Belanglosigkeit und Kommerz. Über Versuche, gehaltvolles Fernsehen für Kinder zu machen. In: *Medien und Erziehung* 6/1993, S. 326-336
- Rogge, Jan-Uwe:* Umgang mit dem Fernsehen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- Rolff, Hans-Günter:* Über einige Schwierigkeiten, Kinder und Medienwirkungen zu erforschen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 2/1989, S. 82-84
- Rolff, Hans-Günter / Zimmermann, Peter:* Über einige Schwierigkeiten, die Kinder zu erforschen. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 5/1986, S. 8-9
- Rolff, Hans-Günter / Zimmermann, Peter:* *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. 5., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim, Basel 1997
- Rülcker, Tobias:* Familienbedingungen heutiger Kindheit. In: *Grundschule* 5/1989, S. 16-18
- Sacher, Werner:* Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule. Strukturelle und typologische Ergebnisse einer Repräsentativuntersuchung. München 1994
- Schäffner, Gerhard:* Fernsehen. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Grundwissen Medien*. München 1994, S. 156-185
- Schill, Wolfgang:* Fernseh-Helden und ihre Fans. Unterrichtsprojekt mit Grundschulkindern. In: *Medien praktisch* 3/1990, S. 23-28
- Schill, Wolfgang:* Von den starken Fernsehtypen zu den Stärken der Kinder. Medienpädagogische Arbeit in der Schule zu "Knight Rider". In: *Medien praktisch* 2/1993, S. 30-35
- Schill, Wolfgang:* Zwischen Alf und Achterbahn - Vom Umgang mit Fernsehangeboten in der Grundschule. In: Baacke, Dieter / Lenssen, Margrit / Röllecke, Renate: *Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle*. Bielefeld 1997, S. 254-269
- Schmidt, Hans-Jochim:* Grundschule heute und morgen. In: *Grundschule* 2/1998, S. 21-24
- Schmidtbauer, Michael / Löhr, Paul:* Fernsehpädagogik für Kinder - am Beispiel schulischer Fernseherziehung. In: *Media Perspektiven* 10/1991, S. 661-671
- Schmitt, Rudolf:* Begrüßung der Teilnehmer der Bundesgrundschulkonferenz. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): *Zukunft für Kinder - Grundschule 2000*. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 24-29
- Schmitt, Rudolf/Wunder, Dieter/Eckinger, Ludwig:* Vorwort. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung: *Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Zukunft für Kinder - Grundschule 2000*. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 9
- Schnoor, Detlef / Daum, Wolfgang / Langenbuch, Gerda / Mattern, Kirsten:* Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder "erzeugen" und "lesen" lernen. 1. Aufl. Braunschweig 1997
- Schnoor, Detlef/Mattern, Kirsten:* Danny, Claudia und die Skateboard-Banden. Vom Texten zum Filmen. In: Schnoor, Detlef/Daum, Wolfgang/Langenbuch, Gerda/Mattern, Kirsten: *Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder "erzeugen" und "lesen" lernen*. 1. Aufl. Braunschweig 1997, S. 70-91

- Schnoor, Detlef / Zimmermann, Peter:* Kinder und Medien. Dortmund 1987
- Schnoor, Detlef / Zimmermann, Peter:* Kinder, Kabel, Keyboards - Wie Grundschüler Bildschirmmedien nutzen. In: Rolff, Hans-Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann / Rösner, Ernst (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 5: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München 1988, S. 217-250
- Schnoor, Detlef / Zimmermann, Peter:* Kinder und Fernsehen. Ein Trendbericht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 2/1989, S. 85-100
- Schönenberg, Karen:* Kinder und Medien aus Sicht der Eltern. In: Klingler, Walter / Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem: Beiträge zum Medienumgang von Kindern. 1. Aufl. Baden-Baden 1996, S. 113-122
- Schoppmann, Christiane:* Diese Maus hat's in sich - seit 25 Jahren. In: Kindergarten heute 3/1996, S. 34-37
- Schulelternrat:* Dokumentation des Stadelternrates Hannover und des Landeslternrates: Mit Beginn des neuen Schuljahres starten 149 Verlässliche Grundschulen in Niedersachsen. Online im Internet: URL: <http://www.schulelternrat.de/land99kl.htm> (Stand: 09.02.1999)
- Schulte, Herbert:* Ermutigung zum Eigensinn. Medienpädagogisches Arbeiten in der Grundschule - Voraussetzungen, Beispiele, Perspektiven. In: Schill, Wolfgang / Tulodziecki, Gerhard / Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 89-106
- Schultheiß, Franklin / Dahlhaus, Horst / Maurus, Wolfgang:* Vorwort. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Ein Lern- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991, S. 7-8
- Schwarz, Hermann:* Zur Offenheit des Grundschulunterrichts. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. 7. , unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 146-158
- Schweitzer, Ingrid:* Der alltägliche Kampf gegen die Ohnmacht. Lehrerinnenhandeln in einer schwierigen Zeit. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, S. 38-39
- Sommerfeld, Dagmar:* Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion. In: Grundschule 3/1999, S. 54-56
- Spanhel, Dieter:* Erziehung in einer mediengeprägten Alltagswelt. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997, S. 229-248
- Speck-Handam, Angelika:* Die Reform der Grundschule braucht Forschung. In: Grundschulverband aktuell 3/1998, S. 3-7
- Speichert, Horst:* In gesunden Mitwelten aufwachsen. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 202-221
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):* Statistisches Jahrbuch 1998 für die Bundesrepublik Deutschland. Statistical Yearbook 1998 for the Federal Republic of Germany. Wiesbaden 1998
- Statistisches Bundesamt:* Mitteilung für die Presse. Rund 60% der Mütter mit Kindern unter 18 Jahren erwerbstätig. Online im Internet: URL: <http://www.statistik-bund.de/presse/deutsch/pm/p9135031.htm> (Stand: 05.08.1999)
- Steps, Manfred:* Gute Lehrer sind für die Kinder da - nicht die Kinder für den Lehrer. In: Grundschule 2/1999, S. 14-16

- Stolte, Dieter / Rosenbauer, Hans-Jürgen*: Vorwort. In: Klingler, Walter / Groebel, Jo: Kinder und Medien 1990: eine Studie der ARD / ZDF-Medienkommission. Unter Mitarbeit von Horn, Imme und Schönenberg, Karen. Baden-Baden 1994, S. 5-6
- Susteck, Herbert*: Überforderung von Kindern durch medienerzeugte Ängste. In: Sozialpädagogische Blätter 3/1985, S. 73-79
- Swoboda, Wolfgang H.*: Fernsehen. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd / Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990, S. 58-62
- Theunert, Helga / Lenssen, Margrit / Schorb, Bernd*: "Wir gucken besser fern als Ihr!" Fernsehen für Kinder. München 1995
- Thiersch, Hans / Thiersch, Renate*: Die 6- bis 14jährigen: Lebenssituation, außerschulische und schulische Angebote. In: Beck, Manfred / Chow, Sergio / Köster-Goorkotte, Irmgard (Hrsg.): Kinder in Deutschland - Realitäten und Perspektiven -. Tübingen 1997, S. 59-104
- Thiesen, Peter*: Das Montagsbuch: ein Arbeitsbuch zur Überwindung des "Montags-Syndroms" in Kindergarten, Hort und Grundschule. Weinheim, Basel 1992
- Tulodziecki, Gerhard*: Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung - Konsequenzen für die Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang / Tulodziecki, Gerhard / Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992, S. 59-72
- Tulodziecki, Gerhard / Schlingmann, Andrea / Mose, Katja / Mütze, Christa / Herzig, Bardo / Hauf-Tulodziecki, Annemarie*: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen: Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995
- Vester, Frederic*: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann läßt es uns im Stich? 18. Aufl. München 1991
- Wasem, Erich*: Medienpädagogik. Grundlegung und Standortbestimmung. In: Pädagogische Welt 1/1988, S. 39-41
- Weiderer, Monika*: Medienerziehung in der Grundschule. In: Grundschule 5/1995, S. 49-51
- Wilhelmi, Hans-Herbert*: Vorwort. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim, München 1992, S. 6-7
- Winn, Marie*: Die Droge im Wohnzimmer. Für die kindliche Psyche ist Fernsehen Gift. Es gibt nur ein Gegenmittel: Abschalten! Reinbek bei Hamburg 1988
- Winterhoff-Spurk, Peter*: Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern, Stuttgart, Toronto 1986
- Wittenbruch, Wilhelm*: Lehren und Lernen in der Grundschule - zwischen Reform und Konsolidierung. Perspektiven in den neunziger Jahren. In: Grundschule 6/1996, S. 28-31
- Wragge-Lange, Irmhild*: Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik. Oldenburg 1996
- Wunder, Dieter*: Begrüßung der Teilnehmer der Bundesgrundschulkonferenz. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Zukunft für Kinder - Grundschule 2000. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 30-33
- Zangerle, Heinz*: Sie tun, was ihnen paßt! In: Psychologie heute 10/1998, S. 42-46
- Zeier, Helga*: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 4., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel 1995, S. 176-195

- Zeiber, Helga:* Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern. In: Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule*. 7., unveränderte Aufl. Frankfurt/Main 1997, S. 103-113
- Ziehe, Thomas:* *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim, München 1991
- Zielinski, Monika:* Begrüßung der Teilnehmer der Bundesgrundschulkonferenz. In: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): *Zukunft für Kinder - Grundschule 2000*. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Bonn, Frankfurt/Main 1996, S. 23-24
- Zinnecker, Jürgen:* Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland - Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: Büchner, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich: zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien*. Opladen 1990, S. 17-36
- Zinnecker, Jürgen:* Die Straße als Lebensraum: Erlebnis und Abenteuer für Kinder und Jugendliche. In: Beck, Manfred / Chow, Sergio / Köster-Goorkotte, Irmgard (Hrsg.): *Kinder in Deutschland - Realitäten und Perspektiven* - . Tübingen 1997, S. 37-58